Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8670268
Centre d'intérêt: 751

Leclerc, Mariel, 1929-.

Enseignement et apprentissage du français : rapport d'observations faites en quatrième et sixième années du primaire, années 1976-77 et 1977-78 / par Mariel Leclerc. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1981.
71 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: R-148.

Vedette(s)-secondaire(s): INRS-Education

Descripteur(s): Français (Langue) * Langue maternelle * Observation de la classe * Enseignement individualisé * Enseignement magistral * Méthode d'enseignement * Méthode d'apprentissage * Primaire (Ordre d'enseignement)

Le rapport rend compte d'observations faites au cours des années 1976-77 et 1977-78 au primaire. Son but est de mettre en lumière les difficultés de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue maternelle. La première année, l'observation, qui fut faite par une seule personne, eut lieu dans une classe de quatrième année. L'enseignement y était individualisé. La seconde année, trois personnes poursuivirent l'observation dans deux classes de sixième année. L'enseignement y était collectif. Il existe un contraste frappant entre les données recueillies les deux années. En conclusion, l'auteure prend position en faveur de l'enseignement individualisé. Les problèmes de l'apprentissage du français ne peuvent être solutionnés par l'enseignement collectif où l'enseignant doit prendre la responsabilité des apprentissages et ne peut que s'appuyer sur la bonne volonté des élèves et leur capacité de mémoire et de réflexion.

Type de document: r

EDUQ 8670268

Enseignement et apprentissage du français: rapport d'observations faites en quatrième et sixième années du primaire, années 1976-77 et 1977-78

par

Mariel Leclerc

R-148

INRS-Education
2383, Chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, Québec
G1V 1T1

Octobre 1981

EDUQ 8670268

REMERCIEMENTS

Nous adressons nos remerciements aux personnes et organismes suivants:

L'Institut national de la recherche scientifique, INRS-Education.

Conseil des Arts du Canada, maintenant Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH).

Formation de chercheurs et action concertée (FCAC).

Richard Baillargeon, Hélène Bergeron, Jocelyne Roberge-Brassard, Lise Pothier, Marielle Roy, Claire Turcotte, qui ont participé aux travaux de recherche.

Odette Dumouchel, Simone Gaudreault, Sylvie Robichaud, Nicole Roy et Colette Sénéchal, qui ont assuré la dactylographie des protocoles et des différentes formes du rapport.

Les enseignants et enseignantes qui ont accepté de nous recevoir dans leur classe et de discuter nos observations.

Gilles Dussault qui a critiqué les deux formes antérieures de ce rapport.

TABLE DES MATIERES

Introduction. 1

Résultat des observations: année 1976-77 3

Résultat des observations: année 1977-78 13

Conclusion. 68

INTRODUCTION

Ce rapport rend compte d'observations faites au cours des années 1976-77 et 1977-78. Nous prétendons que l'enseignement et l'apprentissage du français au niveau primaire et secondaire sont des phénomènes dignes d'être étudiés en soi.

Nous savons que ce rapport n'est pas comme nous l'avions rêvé. Nous nous voyons comme un explorateur à l'entrée d'une forêt. Nous avons découvert peu de sentiers. Nous sommes resté sur notre faim. Le lecteur le restera sans doute lui aussi. Il y a peu de traditions dans ce domaine. Des techniques sont à inventer. Mais des concepts aussi sont à trouver. (Nous n'osons pas dire des théories.) Car ces observations ont besoin de "balises".

Au départ, en 1976-77, nous étions une équipe de cinq personnes. Mais il est arrivé, à la suite de toutes sortes de circonstances et pour toutes sortes de raisons, que les remarques écrites et retenues dans la première partie de ce rapport sont celles d'une personne. C'est pourquoi, même si le travail a été fait dans cinq classes différentes, il sera uniquement question d'une classe dans la première partie du rapport (de la classe où les observations ont été faites). Il s'agit d'une classe de quatrième année du primaire.

Il en est de même pour les propos de la deuxième partie du rapport. En 1977-78, nous étions trois personnes à poursuivre

des observations dans deux classes de sixième année du primaire; dans l'une, de septembre à décembre, dans l'autre, de janvier à mai.

Comme le rapport de ces deux parties a été écrit par une personne, celle-ci en prend la responsabilité. Si, de fait, nous avons travaillé avec six enseignantes et un enseignant, nous avons pensé, pour préserver l'anonymat et parce qu'il était plus naturel pour nous de le faire, écrire au masculin et utiliser le mot enseignant même dans les cas où nous référons à une enseignante.

RESULTAT DES OBSERVATIONS: ANNEE 1976-77[1]

Introduction dans une classe

Il s'agissait d'abord de trouver un milieu (un enseignant) qui voudrait bien pendant l'année scolaire accepter que je sois en classe de longs moments et souvent. Par chance, une école avait pris contact avec le Centre où je travaillais. Ma présence dans la classe est acceptée et comme aide et comme observateur, c'est-à-dire comme personne intéressée à l'enseignement du français et à ses difficultés.

Avec l'enseignant, j'ai eu quelques rencontres au début de l'année scolaire pour expliquer le travail que je souhaitais faire dans sa classe. Rien de systématique, des explications brèves données à l'occasion, lors de questions ou de situations qui demandaient explications. Au début, l'enseignant a été intrigué quelque peu par mon travail. Nous nous sommes rencontrés un midi pour en discuter. Puis, peu à peu, j'ai été accepté par l'enseignant et par les élèves. Ma présence même était souhaitée et on en est venu, me semble-t-il, à oublier pourquoi j'étais là. Les moments, où je n'exécutais pas une tâche, étaient lorsque l'enseignement était adressé à tout le groupe. A ces moments, j'étais

---

1 Nous utilisons le "je" dans la première partie. Peut-être cela convient-il mieux aux propos?

comme un élève mêlé aux autres. J'écoutais, j'exécutais les exercices. Et parfois, je pouvais me concentrer sur mes notes et écrire observations et réflexions.

Le temps d'observation

A tout compter, j'ai pu être en classe à peu près 54 demi-journées soit environ 150 heures, du début à la fin de l'année scolaire. Parmi ces heures, il faut compter que j'ai passé la journée entière en classe, deux semaines au début de l'année scolaire et un mois, au cours de mars et d'avril. Les autres moments de l'année, j'apparaissais les mercredis matins.

La classe

La classe était composée de vingt-sept élèves au début de l'année scolaire, garçons et filles. Classe de ville dans un quartier populaire. Ecole, pas très attirante du côté rue, mais à l'intérieur assez accueillante avec de grands espaces aérés et des plafonds élevés. Les élèves y sont très bien reçus. Il semble, cependant, régner une grande autorité. Les enseignants ont beaucoup d'années d'expérience dans l'école même. Tout est organisé, tout est strict.

La classe, à cause de l'implantation d'un système individualisé d'enseignement, a été transformée. Les bancs sont disposés de diverses façons: par groupes de quatre (deux élèves qui sont face à deux autres élèves) par groupes de deux (soit accolés soit se faisant face), quelques bancs sont isolés et sont tournés soit vers le mur soit vers le centre de la classe. A cela s'ajoutent

de nouvelles armoires, des étagères et un matériel didactique varié: documents, magnétophones, cassettes, écouteurs, consoles, diapositives et projecteurs. La classe n'a pas une apparence formelle comme lorsque les bureaux sont rangés en ligne face au pupitre de l'enseignant, elle n'a pas un ordre donné, elle est multiple dans son fonctionnement. L'élève semble favorisé de cette façon dans ses initiatives.

Le déroulement de l'observation

Au début, lors de l'enseignement donné à tout le groupe, j'écrivais tout ce qui se disait en classe et tout ce qui se passait. Du moins, ce que je pouvais noter. Je m'imprégnais à vrai dire d'une réalité: cette classe, cet enseignant, ces élèves dans une école bien précise, située dans un milieu bien identifié.

Comme, au début de l'année scolaire, c'est l'enseignant qui parlait le plus souvent et le plus en classe, mon attention a été retenue par son attitude, par ses paroles. Mais bientôt, vers la fin d'octobre, l'enseignant a implanté en classe un système individualisé d'enseignement et d'apprentissage. Dès ce moment, les élèves sont devenus le centre d'intérêt de mes observations. Et cela a été très heureux.

Mais, je suis aussi devenu plus actif en classe. Les élèves me demandaient de l'aide, des explications. A partir de ce moment, je n'ai presque plus eu le temps d'être un observateur éloigné et détaché de la situation. Le plus souvent, je suis devenu part active des événements lors de mes présences en classe. Ce qui posa des difficultés pour recueillir un ensemble de données pertinentes.

Ayant comme principe qu'il importait, avant de me structurer mentalement, d'assurer une longue présence au milieu, pour éviter le plus possible les *a priori*, j'ai été servi à souhait. Le milieu m'a envahi de tous côtés. J'ai été comme submergé par la vie de la classe, par les demandes de chaque élève et par les contraintes ambiantes.

Cueillette et interprétation des données

Dans ce flot de vie, comme point de repère, j'ai tenté d'enregistrer tout ce qu'un élève disait durant une période de temps assez prolongée.

Au hasard, j'ai pu choisir trois élèves et enregistrer sur cassette onze heures de leurs discussions (un micro sans fil placé au cou, l'élève était libre de ses mouvements). Parvenaient-ils à oublier qu'ils étaient enregistrés? J'en doute. A force de les écouter, l'image d'un flot continu m'est venu pour décrire cette façon d'apprendre. Et c'est le balancement de la vague, de l'aller et du retour, de l'essai et de l'erreur, des tentatives et des reprises avec le calme et la certitude des eaux. L'attitude de l'élève, disons à son état naturel, vis-à-vis l'apprentissage est étonnante de calme et de sûreté: l'intelligence est constamment à l'état d'éveil, mais toujours comme si elle jouait avec l'obstacle, le prenant dans tous les sens et souvent les plus farfelus, se refusant à l'effort tendu. C'est comme si l'effort tendu n'aboutissait à rien et que l'élève le saurait par expérience. Et l'image du sportif est aussi nécessaire pour expliquer cette attitude devant

l'objet nouveau à comprendre (nouvel apprentissage): le sportif s'exerce, répète inlassablement les mêmes gestes, accepte de se tromper, fait des tentatives dans différents sens, pour enfin progressivement contrôler un geste, qu'il sait qu'il ne réussira pas toujours.

Chez l'élève, devant une tâche à accomplir, quand il fonctionne de lui-même, sans contrainte extérieure, on trouve et une force de la vie qui s'appelle le besoin d'apprendre (cette force étant comme un flot immense et coulant sans fin) et une habileté à apprendre qui s'exprime bien par le mot jeu et qui est une sorte de maniement de l'objet d'apprentissage dans tous les sens, le jeu des essais et des erreurs définissant bien cette habileté.

Mes observations m'ont aussi amené à constater l'importance de laisser l'élève travailler à sa façon et à son rythme: l'intelligence ne pouvant fonctionner autrement et demandant que rien n'entrave son énergie vitale et son mode de fonctionnement.

J'ai aussi recueilli les travaux de ces trois élèves. Il était facile de photocopier l'ensemble des documents avec lesquels ils avaient travaillé et qu'ils avaient complétés en exécutant les exercices demandés.

Ce qui m'amène à parler des erreurs des élèves.

Pour l'adulte, quand il parle ou présente par écrit quelque chose à l'élève, il semble que tout est clair et facile à comprendre, mais voilà que l'élève bloque. Ce n'est pas clair. Il ne comprend pas. Pour l'observateur présent qui entend ou qui lit le texte en question, de fait souvent ce n'est pas clair et plusieurs interprétations demeurent possibles au lieu de la seule interpré-

tation du locuteur ou de l'auteur. D'où les conflits, les impatiences. Et il se peut aussi que l'élève bloque effectivement, qu'il ait peur de s'exprimer ou d'écrire la réponse qu'il a trouvée, doutant de lui-même et tournant en rond dans l'incertitude. Il en résulte bien des conflits en classe. D'un côté, souvent plusieurs interprétations sont possibles et de l'autre l'insécurité de l'élève l'empêche de se fixer.

Il est assez évident que le respect de l'élève exigerait que l'on ne brusque en rien son intelligence et que l'on veille à lui assurer la sécurité nécessaire à son bon fonctionnement. Mais les conditions d'apprentissage ne favorisent pas toujours ce respect. Que l'on songe, par exemple, que, dans une classe, on fonctionne souvent en groupe, l'élève étant noyé dans le groupe et n'ayant pas de reconnaissance individuelle. Le problème demeure. Pourquoi tel élève comprend-il, l'autre pas? Pourquoi tel élève ne fait-il pas non plus telle erreur et tel autre la fait-il?

Parmi les trois élèves que j'ai pu suivre plus particulièrement, l'une (C.) faisait peu d'erreurs (studieuse, appliquée, obéissante), les deux autres faisaient plus facilement des erreurs. P. passe pour un élève intelligent et qui réussit bien. J. pose des problèmes. Jusqu'ici, elle est parmi les élèves qui réussissent le moins bien. Sa famille est divisée. Elle manque facilement la classe.

Comment expliquer les erreurs de ces élèves: inattention, interprétation différente, esprit rapide, imprécision, certaine incapacité d'abstraction, paresse intellectuelle, lecture inattentive, habitude, irréflexion, peur de se tromper, insécurité, complexité des questions ou du problème?

P., par exemple, de mon point de vue, est trop rapide, ne porte pas assez attention à ce qu'il fait. Mais, de son point de vue (selon mon interprétation) il est intéressé à ce qu'il a à faire, et n'aime pas s'arrêter inutilement à un obstacle, à ce qui est sans importance, à ce qu'il ne comprend pas, à ce qui est sans doute mal expliqué ou à ce qui ne devrait pas être ou être ainsi. Son intelligence est portée vers l'avant, vers les choses à faire, non vers ce qui ne fait pas sens pour lui. Il est trop occupé, par exemple, pour porter un intérêt marqué à ce que je lui demande. Ses intérêts l'entraînent dans toutes sortes d'activités. Et c'est ce qui importe pour lui. C. et J. travaillent avec le même sérieux et la même application. Mais C. réussit très bien, est parmi les premières, tandis que J. ne réussit pas bien, est dans les dernières. L'un n'a pas de trou dans ses apprentissages, semble-t-il, tandis que l'autre a des trous, des manques qui sont causes de ses retards.

De mon point de vue (comme observateur), le rythme des trois élèves est lent, mais en soi "extraordinaire". Chacun n'est pas pressé, prend le temps de lire et relire, de s'intéresser à ce qui se passe autour de lui, aucune tension, comme le mouvement de la vie, de la respiration. Un rythme que rien n'a inhibé ou déformé encore. Un rythme "organique" au sens rogérien du terme, l'intelligence et tout l'être étant à l'affût du nouveau, de ce qui l'entoure. Un rythme intéressé, puis comme distrait et intéressé à nouveau. Et cela devient un rythme rapide, puisqu'il y a un obstacle à surmonter. Au lieu de s'acharner en vain, chacun, comme lors de tout effort physique, s'y met un bon coup, se repose, recommence et ainsi de suite. (Il y a, bien entendu, l'élève qui ne cherche qu'à se distraire de la tâche proposée, parce que "non motivé" ou intéressé ailleurs à une autre tâche. Nous n'en avons pas observé.)

Ces événements naturels qui existent en classe de français sont à observer en soi et à décrire en soi. Ce qui peu à peu

s'est imposé à notre[1] esprit, c'est ce que nous avons appelé l'erreur de l'élève, s'opposant à la capacité d'apprendre vite et bien le français écrit.

Conclusion

Nous voulions au cours de la *seconde année* centrer nos observations sur ce phénomène. D'un côté, observer les élèves face aux erreurs: leurs problèmes, leurs difficultés, leurs besoins, leurs embêtements, leurs demandes. Les observer aussi face au discours de l'adulte, qu'ils avaient à interpréter et à comprendre. D'un autre côté, nous voulions nous arrêter au discours de l'adulte lui-même, ou plus précisément aux échanges verbaux entendus durant la classe de français. Pour ce faire, nous avons décidé d'enregistrer sur cassette, à l'aide d'un magnétophone, tout ce qui se disait en classe. Puis, comme observateur en classe, nous nous sommes centrés sur les élèves en notant tout ce qu'ils faisaient ou disaient ou vivaient durant la classe de français. C'est ainsi qu'au cours de l'année 1977-78, nous avons été présents à toutes les périodes d'enseignement du français auxquelles l'enseignant nous permettait d'assister. Nous étions trois personnes pour assurer cette présence. Et cela dans deux classes de sixième année du primaire, durant un semestre chacune. Dans ces deux classes, l'enseignement était non pas individualisé mais collectif.

Il est arrivé que nos observations des élèves au cours de l'année scolaire n'ont rien donné qui vaille, rien de pertinent,

---

1 Le "je" est passé au "nous". Par convenance, sans doute!

selon nous, n'apparaissait dans nos données. La plupart des élèves écoutaient et faisaient le plus souvent ce que l'enseignant demandait. C'est pourquoi il nous restait à nous intéresser à ce qui se passait durant la classe de français. Et pour ce faire analyser le discours verbal de la classe que nous avions enregistré. Quand l'enseignement était individualisé, nous pouvions nous intéresser aux erreurs de chaque élève, à sa façon d'apprendre, au rythme de son travail. Tandis que lorsque l'enseignement était collectif (adressé à toute la classe en même temps), nous ne pouvions plus observer un individu comme tel: les élèves de la classe étaient comme devenus identiques. Ils étaient surtout orientés vers tout (ou dépendants de tout) ce que l'adulte disait ou faisait en classe. En tout cas, il ne nous restait comme données utilisables à la fin de l'année scolaire que les enregistrements sur cassette.

Dans la seconde partie de ce rapport, nous présentons l'analyse que nous avons pu faire de ces données. Après de multiples lectures de chacune des transcriptions des bandes sonores, nous avons pensé regrouper les éléments qui correspondaient à une même activité et analyser chaque activité comme telle. Il y a d'autres activités durant la classe de français. Nous nous sommes limités à celles que nous fournissaient nos données. Le phénomène classe de français devenait l'objet de notre analyse. Mais du seul point de vue des échanges verbaux en classe et sous le couvert d'une activité précise. Dans ce contexte, l'apprentissage de l'écrit et de l'expression dans sa langue devenait dépendant d'un discours, celui de l'adulte. La question que nous nous posions est quel est ce discours qui aide l'expression écrite et orale des élèves d'une classe donnée dans sa langue maternelle?

RESULTAT DES OBSERVATIONS: ANNEE 1977-78

Avant de traiter chacune des activités retenues, il y a dans nos données quelques éléments qui nous permettent d'avoir une vue d'ensemble de l'enseignement du français dans une des deux classes. Nous nous y arrêtons. A noter que par la suite nous citerons des extraits du discours de la classe parce qu'ils représentent selon nous l'essentiel de ce qu'il y a à dire sur tel point. Souvent aussi une citation ou un extrait présenteront un caractère informe. Nous souhaitons ne pas leur faire dire plus qu'ils ne disent. Nos remarques sont basées le plus souvent sur nos observations, du moins c'est ce que nous souhaitons.

La leçon du 9 septembre, où nous étions présents, nous permet d'avoir une idée sur la motivation des élèves au début de l'année scolaire, sur l'importance que l'enseignant accorde à la leçon de français et sur les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage du français qu'il poursuit.

Motivations des élèves

P[1]- Faire votre sixième année, cela veut dire quoi? J'aimerais cela que vous disiez ce que moi, j'allais dire.

---

1 P, pour professeur; E, pour élève.

E - Se préparer à aller au secondaire.
P - Oui, se préparer à aller au secondaire. Cela veut dire quoi se préparer à aller au secondaire?
E - Travailler fort.
P - Travailler fort.
E - Etudier.
P - Etudier.
E - Ne pas se coucher tard.
P - Oui, ne pas se coucher à des onze heures, minuit, le soir, parce qu'on a besoin de nos forces le lendemain.
E - Ecouter le professeur.
P - Oui.
E - Ne pas être malcommode.
P - Tu fais le malcommode quand c'est le temps.
E - Pour jouer.

Au tout début de l'année scolaire, on constate beaucoup de bonne volonté, beaucoup de bonnes intentions. On ne peut pas douter de la motivation de l'élève, de sa volonté de réussir: il veut étudier, il veut travailler fort, il veut ne pas se coucher tard ni être malcommode. Il veut vraiment se préparer à aller au secondaire. L'élève sait son métier.

On peut noter que l'élève a conscience du système, à savoir cette nécessité d'aller au secondaire. De part et d'autre, on se fait confiance.

Importance de la leçon de français

P - Evidemment, toutes les matières sont importantes quand on est à l'école. L'éducation physique, c'est important. La musique aussi, c'est important. L'anglais aussi, c'est une culture. Le calcul, c'est très important de savoir compter. Mais à quoi on veut arriver maintenant qui, à mon avis, est une branche très importante, Qu'est-ce que c'est?
- Le français. Je pense que c'est très important

pour s'en aller au secondaire. Du moins moi, c'en est un de mes critères. Un élève qui ne sait pas lire, qui ne sait pas écrire aura bien du mal à s'en aller au secondaire. Le français est important aussi pour se préparer à tout, à raisonner par exemple.

Qu'est-ce que c'est que de savoir lire, savoir écrire et savoir raisonner pour un élève de sixième année primaire, puisque c'est là l'importance de la leçon de français? Qu'est-ce au juste que d'enseigner le français à des élèves de onze ans? Comment peut-on le faire? Que peut-on exiger de ces élèves, à quel niveau de compétence doit-on les amener? Ce sont là des questions qui retiendront notre attention au cours de l'analyse des activités de la classe de français qui suivent.

P - J'aimerais qu'on se fixe des objectifs. D'après vous qu'est-ce que c'est qui est important à bien réussir en français à la fin de l'année?
E - Ecouter.
P - Ecouter, c'est important d'écouter c'est sûr et cela pas juste en français. Mais je parle du français, on se fixe des objectifs. Etudier quoi?
E -
P - Pendant l'année, évidemment, on va tout travailler, le vocabulaire, l'orthographe, la lecture. On va faire des textes français, on va faire de l'analyse, on va faire de la grammaire. Mais sur quoi, d'après vous, on pourrait travailler d'abord, à notre première étape?
E - Sur le vocabulaire.
E - Sur le texte français.
P - C'est quoi votre matière faible vous autres? C'est quoi votre matière forte vous autres en français? Ce que vous aimiez faire en français, ce que vous aimiez moins faire.
E - (Les élèves répondent chacun à leur tour sur leurs préférences. Elles sont très variées, les goûts étant très diversifiés. Un ou deux seulement disent tout aimer en français, ou ne pas aimer du tout le français.)
P - Je m'aperçois, je pense qu'en début d'année, comme

> ça, on a du mal toute la classe ensemble à se fixer des objectifs: on ne sait pas où sont nos faiblesses, où sont nos notes fortes. Je pense qu'on va voir ça quand on va arriver et qu'on va faire des contrôles, qu'on va faire des tests. Là, on va s'apercevoir. Tiens! regarde donc ça notre classe, on est fort en dictée, ça va bien. Alors, au lieu de travailler plus la dictée, on pourra peut-être travailler la lecture. Et on pourra peut-être dire ça à la deuxième étape...

Une phrase de l'enseignant oriente l'interprétation que nous pouvons donner à cet extrait. "Je pense qu'en début d'année... on a du mal toute la classe ensemble à se fixer des objectifs: on ne sait pas où sont nos faiblesses, où sont nos notes fortes".

D'abord, "on a du mal à se fixer des objectifs". Ensuite, c'est "toute la classe ensemble" qui a du mal à se fixer des objectifs, qui ne sait pas "où sont (ses) faiblesses, où sont (ses) notes fortes".

Les objectifs sont de travailler tout: travailler le vocabulaire, l'orthographe, la lecture, les textes français, l'analyse, la grammaire.

Notons que la loi qui semble dominer est la loi de la majorité. La classe est vue, semble-t-il, comme un groupe homogène, avec forces et faiblesses identiques. Qu'en est-il de la minorité dans un tel contexte? Qu'en est-il des individus, de leurs différences, de leurs habiletés, de leurs besoins? Notons de plus que les objectifs sont présentés d'une façon générale. Sont-ce des contenus, sont-ce des moyens? En choisissant d'analyser des activités, nous prenons celles-ci comme des moyens: l'étude du vocabulaire, par exemple, est une activité ou un moyen pris pour parvenir à certains buts ou objectifs. Nous essaierons

par la suite de faire ressortir les buts ou les objectifs poursuivis à l'intérieur de chaque activité, tels qu'ils apparaîtront dans le discours de l'enseignant.

Les élèves sont motivés, à n'en pas douter. La classe de français de sixième est importante pour "s'en aller au secondaire". Et ensemble les élèves prendront les mêmes moyens pour atteindre certains buts ou objectifs. Quels sont ces moyens et ces buts poursuivis qui permettent de s'en aller au secondaire? Ces moyens, du moins pour une bonne part, sont les activités que nous analysons par la suite dans ce rapport.

Analyse des activités de français

Nous avons pu regrouper sous douze chefs différents les activités des leçons de français où nous étions présents: composition, étude de texte, vocabulaire, préparation d'un texte à mémoriser, présentation à la classe du texte mémorisé, lecture à haute voix d'un texte, grammaire, enseignement des règles d'orthographe, exercices d'orthographe, dictée, préparation de la dictée, correction de la dictée.

Nous avons ordonné ces douze activités en cinq blocs: (1) composition, rédaction; (2) étude de texte et vocabulaire; (3) mémoire ou oral; (4) grammaire et (5) dictée.

PREMIER BLOC

Activité: composition, rédaction

Nous avons observé, lors de quatorze périodes d'enseignement, l'activité appelée composition ou rédaction, et cela uniquement durant la première partie de l'année scolaire. Nous ne trouvons pas de référence, dans nos données, à cette activité durant la seconde partie de l'année. Les recherches exigées par l'enseignant tenaient sans doute lieu de cette activité. En était-il question à d'autres moments de la classe de français alors que nous n'y étions pas? Nous ne pouvons pas le dire.

Sur les quatorze périodes de composition ou de rédaction, neuf périodes ont été consacrées à la correction en classe, soit sous forme du tutorat, d'un court texte (dans trois cas), soit sous forme de la récitation d'une phrase composée en devoir (dans les six autres cas). Les quatre autres périodes d'observation étaient consacrées à la composition sur place d'une phrase écrite en regardant une gravure, écrite à deux ou trois avec commande d'utiliser le verbe avoir ou être à un temps déterminé, ou écrite en solo mais à partir des mots donnés au tableau. Ainsi, l'enseignant au cours des quatre mois d'observation a réussi à faire écrire deux courts textes d'une dizaine de lignes (peut-être plus dans certains cas) sur les thèmes: une épluchette de maïs et un conte de Noël. Chaque phrase de ces courts textes était composée, soir par soir, en devoir, et corrigée en classe en commun, comme une récitation.

Dans un cas au début de l'année, l'enseignant a expliqué explicitement ce qu'il entendait par une phrase correcte et une

phrase belle. A l'occasion de la correction des phrases en classe, ces conceptions étaient appliquées et rappelées. A la lecture des données que nous possédons, nous pouvons dire que la période de rédaction ou de composition est surtout consacrée à la correction de phrases écrites par les élèves: l'enseignant demandant, par exemple, à tel élève de lire tout haut sa phrase à la classe; celle-ci étant jugée correcte ou belle par la classe et étant modifiée selon le cas grâce aux suggestions des autres élèves dont l'initiative est encouragée. L'enseignant parfois, aussi, corrige un texte et en discute en particulier avec chaque élève.

Une phrase qui est correcte et belle comprend un sujet, un verbe, des compléments et des adjectifs si possible. Le verbe est le plus souvent au présent, il n'est pas, autant que faire se peut, le verbe avoir ou être; il bouge, il est un verbe qui fait voir, qui est vivant.

P - Qu'est-ce que ça veut dire des verbes qui bougent?
E - Qui décrivent.
P - Qui décrivent, oui. Il peut y avoir de la description là-dedans. Quels verbes qui bougent?
E - Avoir et être.
P - Il faut les éviter ces deux-là. On essaie de les éviter le plus possible hein! Si vous écrivez, je vois quelque chose. Ca ne bouge pas beaucoup non plus. Mettez-vous dans la peau de ce que vous écrivez. Quelque chose qui bouge. De toute façon, c'est difficile. Je suis en classe, est-ce que ça bouge?
E - Non.
P - Pas beaucoup. Mais je travaille en classe, déjà ça bouge plus. On voit, un verbe qui nous fait voir quelque chose. O.K.? Tout le monde a bien compris ce que je voulais? Une belle phrase, un verbe qui bouge, un sujet, des compléments, des adjectifs si possible.
(12 septembre)

Lors de la correction de la rédaction sur l'épluchette de maïs (26 septembre), l'enseignant revient explicitement sur ses exigences ou sur sa conception de la phrase écrite (correcte et belle). Il s'agit d'assurer d'abord la correction orthographique. Eviter la faute ou l'erreur orthographique. Le dictionnaire sert à cet effet, c'est pourquoi les élèves n'ont aucune excuse. Ensuite, il corrige des tournures de phrases bofteuses. Par exemple, une phrase ne commence presque jamais par *et*, *puis* et *ensuite*. Il indique qu'un mot se répète trop souvent dans le texte ou qu'il est de trop.

Lors de la correction des phrases faites en devoir, l'enseignant revient sur ses exigences.

P - On a deux catégories de phrases que nous devrions entendre ce matin. J'espère que ça va tout aller dans la même. On devrait normalement avoir des phrases correctes et belles. Alors, les phrases que vous allez nous lire, on va décider ensemble dans quelle catégorie on les met. Vous allez voir, si on part de vos phrases en même temps pour pouvoir composer l'autre pour jeudi matin, la suivante qui va s'ajouter à celle-là pour jeudi matin, si vous êtes seulement dans les phrases correctes à notre avis, faudrait peut-être essayer d'avoir jeudi matin une phrase correcte et belle pour donner de la valeur à votre rédaction.
(15 novembre)

E - Samedi soir, nous avons tous eu la joie de voir tomber les premiers flocons de neige.

P - Pourquoi sa phrase on la trouve plus belle? A commence par quoi?

E - Samedi soir.

P - C'est quoi ça?

E - Un adjectif, le sujet, un...

P - Un complément, un complément circonstanciel. Elle nous situe déjà. Au lieu de dire son samedi soir après, elle le dit avant. Elle nous situe tout de suite au départ. Alors c'est ça qui fait qu'on la trouve plus belle sa phrase.
(15 novembre)

E - La première neige a débuté samedi.
P - Correcte. Ça manque.
E - De... d'habillement.
P - D'habillement, c'est ça. Elle n'est pas habillée ta phrase.
E - Les premières neiges font renaître les balles de neige, les igloos et les beaux monuments.
P - Qu'est-ce qui nous fait penser qu'elle est belle?
E - Parce qu'elle a beaucoup de vie.
P - Quel mot qui nous donne de la vie?
E - Renaître.
P - Tout de suite ça met de la vie dans sa phrase.
E - Ce matin, la neige embellissait les toits, les cours et les grandes rues claires de la ville sombre.
P - J'enlèverais claires... Embellissait, voilà ce qui donne de la vie. Voyez-vous les verbes vivants comment ça peut influencer une phrase?
E - C'était un lundi 14 novembre, la première journée de la deuxième étape, il y avait de la neige dans la cour d'école.
P - Qu'est-ce qui est moins joli dans la phrase?
E - Il y avait.
P - Jusque là c'aurait pu être bien.
E - Des verbes à l'imparfait.
P - Une autre raison.
E - Il aurait pu dire il tombait, il tombe.
P - Il tombe de la neige, oui. S'il avait mis le présent, ce serait déjà plus vivant.
Déjà, une neige fine tombe du ciel. C'est une phrase bien construite. Je la mettrais même belle. Si ça commence une rédaction, moi, ça me dispose très bien.

Enfin notons que l'enseignant constate que tous les élèves de la classe arrivent à écrire leurs phrases, qu'un certain nombre déjà écrivent très bien, ont du style.

P - Il y en a qui ont du style dans la classe. Il y a des enfants qui composent très bien. J'ai été très agréablement surpris de lire des textes. Mais, il y en a encore, il y a des amis qui ont du mal à mettre un sujet, un verbe et des compléments en ligne dans une même phrase.
(26 septembre)

Ces enfants qui écrivent bien ont-ils lu plus que les autres? Où ont-ils pris ce style que l'on constate déjà? Nous ne pouvons pas répondre à cette question. Mais ce fait de l'écriture possible à cet âge nous invite à souhaiter que la classe de français insiste beaucoup plus (énormément) sur l'écriture, sur l'expression écrite que sur l'application des règles de la grammaire.

DEUXIEME BLOC

Activité: Étude de texte

Nous avons observé sept périodes d'enseignement qui étaient consacrées à l'étude de texte. Cette activité comprend (a) la lecture du texte et (b) les questions à propos du texte.

(a) Lecture du texte. Une fois sur sept, les élèves ont lu seuls le texte. Quatre autres fois, l'enseignant a proposé la lecture silencieuse, mais il s'est repris parce que le texte était mal imprimé et il a lu le texte lui-même ou a fait lire le texte par un élève de la classe. Les deux autres fois, le texte est lu par un élève.

Quatre fois sur sept, après la lecture du texte soit silencieuse soit par l'enseignant ou un élève, les élèves doivent répondre à des questions sur le texte, de mémoire, sans le texte sous les yeux. Les trois autres fois, l'élève a le texte pour répondre aux questions.

dure dans l'enseignement qui fait que l'on vérifie par les questions si l'élève comprend. Ainsi, ce serait sans doute un autre objectif à poursuivre lors de l'étude d'un texte.

Les sept périodes que nous avons regroupées pour notre analyse varient, cependant, entre elles. A trois occasions, après la lecture du texte, les élèves doivent répondre aux questions sans avoir le texte sous les yeux. L'objectif de cette activité semble être: "Vous habituer à lire vite et à comprendre ce que vous lisez" (21 septembre). Aux quatre autres occasions, les élèves répondaient aux questions avec le texte sous les yeux. L'objectif de cette activité semble être de vérifier "si tu as du vocabulaire et si tu comprends quelque chose quand tu lis" (14 octobre).

S'agit-il de vérifier si l'élève a compris un texte ou s'agit-il d'apprendre à l'élève à comprendre un texte? Notre regroupement se justifie davantage si c'est le dernier objectif qui est visé: la compréhension, la maîtrise d'un texte par la lecture. Qu'est-ce que nous maîtrisons dans une lecture rapide et qu'est-ce que nous maîtrisons dans une lecture plus attentive?

Activité: vocabulaire

Dans nos données, il y a vingt-six périodes d'observation consacrées à l'activité étude du vocabulaire. Soit que cette période serve à la préparation du devoir sur le vocabulaire, soit qu'elle serve à la correction du devoir de vocabulaire, soit qu'elle porte sur des questions posées par écrit ou oralement dans un exercice de récitation de la leçon de vocabulaire.

Pour ces leçons ou devoirs, l'enseignant utilise le plus souvent une feuille polycopiée ou un manuel. Ces feuilles, l'élève les accumule. Quant au manuel, il s'agit de passer à travers la partie qui est réservée pour telle étape de l'année. C'est ainsi que l'élève accumule des listes de mots ou de phrases, souvent organisées selon l'ordre alphabétique. Il doit savoir et le sens et l'orthographe de chacun de ces mots.

La présentation de ces feuilles ou les exercices de manuel utilisés prennent différentes formes. Parfois il s'agit de trouver un synonyme à un mot ou à un groupe de mots en complétant un verbe, un adverbe, un adjectif ou un nom, parfois il s'agit de chercher dans le dictionnaire le sens d'une série de mots, parfois il s'agit de répondre à une série de questions toutes orientées, par exemple, la particularité des noms qui se terminent par *aie* (roseraie, monnaie, afin de retenir la règle de ces noms féminins), parfois il s'agit de mémoriser (en connaître le sens et l'orthographe). On utilise aussi, par exemple, les mots croisés, le jeu du mot secret, l'anagramme, la charade, la devinette; on fait donner le sens des homonymes, des onomatopées; on procède par jeu d'association, par thème, (par exemple, noms de poissons, de fleurs); on regroupe par règles (par exemple, deux p, un p; deux r, un r); on donne aussi souvent des exercices à partir de la définition du mot à trouver. Enfin les formes de présentation du vocabulaire sont variées et visent à intéresser l'élève au jeu avec les mots, connus ou nouveaux.

Vu l'importance donnée en classe à l'étude du vocabulaire, à cette familiarité avec les mots, on peut se demander quel objectif poursuit l'enseignant? Dans nos données, il y a rien de précis à cet effet.

Cette activité fait partie de la classe de français. Routine des leçons et des devoirs, routine des récitations et des corrections en classe portant sur le vocabulaire. Comme il n'y a pas de cours de français san texte à mémoriser, il n'y a pas aussi de cours de français sans leçon de vocabulaire. La routine est tellement ancrée que, constamment, lors des autres activités l'enseignant a le réflexe de demander le sens ou l'épellation de mots. Pour apprendre le français, il semble qu'on doive passer par le mot (connaissance du sens et de l'orthographe), il semble qu'on doive insister sur l'importance du mot, de telle sorte qu'on doive couvrir une liste de mots, dont l'étendue reste difficile à déterminer. L'enseignant de français ne paraît pas avoir de guide précis à cet effet, de même les manuels utilisés en classe. Les élèves pourront se plaindre parfois qu'on leur fait apprendre des mots qu'ils n'utilisent pas (fifre, galetas), des mots qu'ils n'ont jamais rencontrés, des mots souvent qu'on leur demande de préférer à ceux qu'ils emploient couramment.

Le rêve des enseignants serait que les élèves se souviennent toute leur vie des mots appris en classe (en leçon ou en devoir), autant du sens que de l'orthographe.

> P - Balai (pas balais ou balait), tout simplement. Vas-tu t'en rappeler toute ta vie là?
> (20 septembre)
> Vous savez pourquoi je vais puiser dans d'autres feuilles à l'occasion, c'est pour être certain que vous ne les oubliez pas.
> (10 novembre)

Ce rêve serait aussi qu'ils utilisent ces mots en dehors des phrases stéréotypées qu'ils ont apprises.

P - Faudrait pas que vous appreniez seulement la phrase. Il faudrait essayer d'utiliser le mot en question dans n'importe laquelle situation. (10 novembre)

Et ils espèrent aussi présenter "les mots qui sont les plus populaires et (qu'ils peuvent) rencontrer le plus souvent dans les conversations" (21 février).

L'enseignant voudrait intéresser ses élèves à l'étude du vocabulaire (d'où sa préparation d'un matériel adéquat et intéressant par les jeux et les recherches proposés) et surtout s'adapter à l'expérience de ses élèves en proposant des listes de mots susceptibles de rejoindre leurs intérêts.

TROISIEME BLOC

Activité: préparation d'un texte à mémoriser

P - Je vous donne jusqu'à moins vingt, juste pour lire votre lecture. Ensuite, je fais lire chacun individuellement. Lecture individuelle, c'est bien avec beaucoup d'intonation, mais dans les têtes. Faudrait pas qu'on voie bouger les lèvres. Quand on lit chacun pour soi, faudrait pas qu'on dérange le voisin, nous en lisant avec beaucoup d'intonation. Quand, tout à l'heure, je vous ferai lire, là vous en mettrez de l'intonation, de l'articulation. Quand vous vous exercez chez vous le soir, pas de problèmes. Lisez fort, mettez-y de l'intonation et tout ce que vous voulez. Mais quand vous lisez à l'école, avec vos yeux. (9 septembre)

Il y a une activité qu'on pourrait appeler préparation d'un texte à mémoriser. Nous avons eu l'occasion d'observer cinq périodes de classe qui lui étaient consacrées.

Cette activité comporte les éléments suivants: l'enseignant invite d'abord les élèves (a) à une lecture individuelle silencieuse du texte à mémoriser, puis, à tour de rôle, il les invite (b) à lire le texte à haute voix debout devant la classe, debout à leur place ou en restant tout simplement assis à leur bureau. Avant, pendant ou après la lecture à haute voix, l'enseignant insiste (c) sur la compréhension du texte. Et, tout au long de cette activité, il fait (d) des remarques sur la manière de réciter en classe un texte qu'on lit et qu'on doit mémoriser.

(a) La lecture individuelle silencieuse. L'expression de l'enseignant qui caractérise le mieux cette activité et qui en définit les limites est celle-ci: "Quand vous lisez à l'école, (c'est) avec vos yeux" (9 septembre). Un des objectifs de cette activité semble être de "se donner une idée du texte" (20 septembre). Un autre objectif à cette lecture silencieuse, c'est le travail de l'intonation, de l'expression et de l'articulation. "J'aimerais ça qu'à votre retour dans la classe vous travailliez encore votre intonation."

Nous avons ici un exemple d'une pratique assez difficile qu'on demande aux élèves. La contrainte de la classe, du groupe oblige l'enseignant à fonctionner d'une façon curieuse. Il est impensable, à notre avis, de travailler l'articulation de la voix, l'intonation et l'expression sans le faire à haute voix, en solitaire. Mais à l'école, on a trouvé un subterfuge, on le fait dans sa tête. Enseignants et élèves ne se soulèvent pas devant une telle contrainte. Ils vivent cette contradiction, parce qu'ils

savent qu'il n'y a rien à faire: à l'école, il n'y a pas de locaux pour pratiquer l'expression orale, sauf dans des cas très spéciaux et pour des événements importants, pièce de théâtre pour fêter un anniversaire, par exemple.

(b) Lecture du texte à haute voix. La lecture silencieuse en classe ou la lecture préparatoire à la maison du texte de mémoire est faite dans le but de se préparer à lire le texte en classe à haute voix. L'enseignant avertit "qu'on prendra le temps de vous écouter", que tous auront à s'exécuter devant la classe. Avant de passer à la mémorisation du texte, l'enseignant juge nécessaire d'entendre chaque élève en classe, même si cela demande beaucoup de temps.

Le but de cet exercice préparatoire à la mémorisation semble être de pouvoir lire avec beaucoup d'intonation et d'expression. Avant de le faire de mémoire, il importe de le faire avec le texte en mains.

> P - Mettez-y de l'intonation. Mets-moi de l'intonation, t'es capable. Là, vous allez lever la main en disant: moi, je suis capable de la donner cette phrase-là avec beaucoup d'intonation. Bon! alors qui peut me lire la première phrase avec beaucoup d'intonation?

L'enseignant explicite quelque peu ce qu'il entend par beaucoup d'intonation et d'expression.

> P - On va essayer de mettre beaucoup d'intonation pour que ça soit vivant comme une pièce de théâtre. (9 septembre)
>
> P - J'espère que quand vous apprenez une mémorisation les amis là, vous essayez de vous mettre dans la peau hein! essayez de changer de peau. Mettez-vous dans la peau des personnages qui sont là. (20 septembre)

P - T'es capable de me dire ça à la perfection.
(21 septembre)

C'est peu d'explications pour atteindre un objectif aussi difficile: lecture expressive, quand on sait le travail et le métier de l'homme de théâtre ou du commentateur à la télévision.

A la décharge de l'enseignant, notons qu'il est assez difficile de remplacer en classe la situation artificielle de la lecture par celle plus réelle du jeu théâtral. L'élève pourra le souhaiter.

E - Est-ce qu'on va en faire des pièces de théâtre?
P - On verra. On va voir si vous êtes capables. On en fera peut-être.
(9 septembre)

(c) La compréhension du texte. Il semble qu'il importe, pour lire avec beaucoup d'intonation et d'expression, de comprendre ou d'avoir compris le texte. C'est pourquoi l'activité de lecture préparatoire à la mémorisation d'un texte comprend en général une série de questions par lesquelles l'enseignant s'assure que les élèves ont bien compris le texte. Par exemple, les élèves sont invités à raconter ce qui s'est passé, à retrouver les détails de l'histoire.

P - Oui. Ca je le sais, mais je veux dire qu'est-ce qui est venu après? Je voudrais savoir qu'est-ce qui s'en vient dans la lecture, qu'est-ce que vous avez compris de votre lecture?
E - Ils veulent élire un président et une présidente, puis là, au commencement, personne veut le faire et après tout le monde veut le faire.
P - Oui.

E - Toujours, en fin de compte, ils s'organisent pour élire une personne.
P - Oui. Qu'est-ce que tu te rappelles de ta lecture, toi là? N'importe qui, levez la main. Je ne peux pas croire que vous avez lu pendant dix minutes et que vous ne vous rappelez pas de rien. Qu'est-ce qui vous a frappés dans votre lecture? Qui a été élu président?
(9 septembre)

On trouve ici une certaine confusion entre l'enseignant et les élèves. A remarquer que l'enseignant passe d'une question ouverte à une question fermée.

Il y a des cas où c'est l'élève qui embarasse l'enseignant. Ces interventions sont laissées, ici, sans réponse suffisante, de notre point de vue.

P - ... Ce n'est pas nécessairement l'histoire d'un petit poisson, mais dans n'importe quoi hein! Vaut mieux tenir ce qu'on a que de toujours risquer. Il faut risquer des fois, mais il ne faut pas toujours risquer dans la vie. C'est ce qu'on veut dire.
E - C'est comme le pêcheur, s'il jette le poisson, il va en attraper un plus gros.
(20 septembre)
E - Les animaux, ça ne parle pas?
P - Je te ferai remarquer que si tu as déjà appris des fables de Lafontaine.
E - Tous des animaux qui parlent.
P - Avez-vous déjà vu vous autres des films de Walt Disney?
E - Oui.
P - Ah oui hein! Walt Disney, il fait parler tous ses animaux.
(20 septembre)

(d) Remarques faites sur la manière de lire un texte. Dans les remarques faites au cours de l'activité, l'enseignant semble poursuivre un autre objectif: assurer la correction du langage, c'est-à-dire se conformer, dans la prononciation des mots, au français normatif. Il invite par exemple ses élèves à faire attention aux sons t, d, en et on ("Tes sons ne sont pas très bons", 21 septembre), à faire les liaisons (un à un) et à ne pas changer les mots (en attendant et non à n'attendant, achètera et non ajètera, qui faites et non que faites, fretin et non frétin, au plus qu'une et non au plus d'une, que ce soit et non que ça soye, il contenait et non il contiennait.)

Une remarque de l'enseignant (période du 9 septembre) explicite dans quel esprit il entend appliquer ces exercices de répétitions. "Les amis, quand on reprend une faute, on la répète tout simplement pour être capable de la dire comme il faut la prochaine fois. Ce n'est pas pour vous disputer qu'on la reprend, c'est tout simplement pour apprendre mieux." A noter que l'élève fait une *faute* (le français normatif rend fautif les détracteurs?).

Il nous semble, après la description de cette activité, qu'elle est pour le moins embarrassante pour l'enseignant. Il a à sa disposition très peu de moyens pour atteindre les objectifs qu'il se donne: lecture correcte et expressive d'un texte.

Activité: présentation à la classe du texte mémorisé

Nous avons observé quatre périodes consacrées à la récitation de textes mémorisés. Les élèves sont invités un à un à venir réciter le texte de mémoire debout devant la classe. Le texte est appris partie par partie. Et l'enseignant invite des volontaires

à venir réciter le texte ou choisit au hasard le nom d'un élève qui, le plus souvent, peut refuser en disant qu'il n'est pas encore prêt. Dans quelques cas, l'enseignant force l'élève à le faire ("Comment tu n'es pas prêt! Ca fait deux semaines que tu nous dis ça. Va nous dire ce que tu es capable.")

Il n'y a aucune indication dans nos observations concernant les raisons justifiant cette activité. Il y a des textes de mémoire à apprendre. Cela semble un fait acquis dont on ne doute pas de l'importance ou de l'efficacité. Pourtant, c'est une question à se poser: l'activité en vaut-elle la peine, vaut-elle tout le temps que l'on y consacre?

Les objectifs poursuivis par l'enseignant concernent d'abord l'articulation ("Ouvre bien la bouche, prononce tous les mots, pas trop vite.") L'enseignant fait répéter l'élève pour que ce dernier prononce bien les mots selon l'usage "normatif" de la langue.

Ensuite, l'enseignant invite, dans ses remarques, à rester fidèle au texte: donner le ou les bons mots, ne pas en sauter, en changer, en inverser, en oublier, en ajouter.

Mais le principal objectif poursuivi par l'enseignant semble bien être, comme pour la lecture à haute voix en classe (voir ci-dessus), l'intonation, l'expression.

> "Tu ne mets pas beaucoup d'expression. T'es capable de me faire plus d'expression que ça, toi" (27 septembre). "Tu me travailleras l'intonation" (27 septembre). "Maintenant, il faut de l'intonation. Tu la repratiqueras en y mettant beaucoup d'intonation" (27 septembre). "De l'intonation les amis" (27 sep-

tembre). "Bon! il manque un petit peu d'intonation" (12 octobre). "Cela a perdu de l'intonation en route" (20 novembre). "Bon! les amis, là-dedans, il faut que l'expression, elle passe dans votre voix et dans vos yeux. Ceux qui nous disent ça avec un visage de plâtre, sans changer de voix du tout là, ben! ça manque d'expression. Quand je vais corriger ça, c'est certain que je vais donner des points pour l'expression du visage" (22 novembre).

Nous ne voulons pas reprendre nos commentaires concernant la lecture à haute voix qui, selon l'enseignant, doit être expressive et faite avec beaucoup d'intonation. Mais ici aussi on trouve peu d'indications concernant ce que c'est qu'une mémorisation présentée d'une façon expressive et avec intonation. Il s'agit de se modeler sur l'enseignant et les uns sur les autres (ceux qui semblent réussir). La voix et les yeux devraient exprimer toute une vie; la difficulté est là.

D'un côté les exigences sont grandes (réciter avec expression et intonation), de l'autre, les conditions pour le faire sont peu propices: le bruit, les autres élèves qui parlent et bougent: il n'est pas poli de parler en même temps qu'un autre; tous doivent écouter celui qui a la parole, comme on voudrait que les autres le fassent pour soi. Surtout, il faut noter la pauvreté des moyens: l'art de l'expression ça s'apprend mais avec beaucoup plus de moyens et de techniques (les écoles d'arts dramatiques existent). Alors que l'élève est laissé presque à lui-même: on lui demande d'inventer presque seul une manière de s'exprimer avec intonation.

Par nos observations, nous n'avons pas pu situer dans un ensemble cette activité. En effet, aucun indice ne nous a orientés vers les raisons la justifiant. Nous n'avons constaté aucune mise en question de cette activité. Elle fait partie du milieu

classe comme les manuels scolaires. Il n'est pas question non plus de s'interroger sur le temps que l'on y consacre et sur l'efficacité d'une telle activité. Il en a toujours été ainsi: où cela a-t-il commencé? Pourquoi cela a-t-il commencé? Ca semble être bon, ça semble être nécessaire. C'est comme ça que l'on apprend le français. Il ne semble pas y avoir d'enseignement de français au primaire sans qu'on y trouve ici et là des textes qu'on doive mémoriser et présenter à la classe avec intonation et expression.

Activité: devant la classe, lire un texte, réciter un texte mémorisé, donner le résumé d'un livre, présenter les résultats d'une recherche

Nous avons pu observer douze périodes d'enseignement consacrées à une activité qui permettait à l'élève de s'exprimer à haute voix devant la classe. Sur douze périodes, cinq concernaient la présentation d'une recherche, trois, la présentation d'un texte mémorisé, deux, la présentation du résumé d'un livre et deux, la présentation d'une lecture à haute voix.

Nous pensons que cette activité concerne un objectif de la classe de français, à savoir la pratique de la parole devant un groupe. Cette activité, cependant, concerne d'autres objectifs d'enseignement et ne sont que la surface de travaux réalisés par les élèves: par exemple, s'initier à un travail long de recherche, résumer un chapitre ou un livre de lecture. Nos observations n'ont porté que sur les présentations devant la classe.

Cette activité intéresse les élèves, parce qu'elle sort de la routine et parce qu'elle les concerne plus directement: il

s'agit de l'un des leurs qui s'exprime devant eux. La gaucherie et la timidité des uns et l'habileté des autres offrent à l'occasion de bons moments de plaisir.

Ces périodes sont en général plus détendues que les autres périodes de classe. L'enseignant peut se reposer sur la performance de ses élèves. Il n'est pas question le plus souvent d'examens ou de tests sur ces sujets, c'est pourquoi on s'exécute avec une certaine tranquilité d'esprit et de mouvement.

Nous sommes, cependant, semble-t-il, dans un monde d'improvisation. L'enseignant ne peut être tout, à la fois un maître de lecture ou de conférence et un maître d'art dramatique. Il ne peut non plus demander à ses élèves d'être déjà initiés à ces arts. Le bon sens amène l'enseignant à se contenter de ce que chacun peut produire et à soutenir les plus timides face au groupe.

L'oral durant la classe de français nous paraît un parent pauvre. Il a son utilité, mais on n'en sait pas trop le pourquoi, encore moins le comment, semble-t-il. Quoi demander en ces domaines à un élève de onze ans? Aucune précision à cet effet dans nos données. Au hasard des années, cette activité apparaît pour compléter le programme de français ou donner plus de variété aux activités du programme.

QUATRIEME BLOC

Activité: grammaire

Nous avons observé vingt-cinq périodes de classe durant lesquelles l'enseignant présentait aux élèves des explications sur

les règles de la grammaire. Les explications de la grammaire en classe sont très courtes. Le plus souvent, durant la période de grammaire, il s'agit d'exercices à faire ou à corriger. Ces exercices sont en général tirés du manuel (Alain De Bray, par exemple) ou préparés par l'enseignant sur une feuille polycopiée qu'il distribue à chaque élève le moment venu. Quand les exercices sont faits en groupe, l'enseignant, après une brève explication de la règle et de la façon de procéder, questionne les élèves un à un et interagit d'une façon tutoriale avec chacun tout en veillant à la discipline de la classe. Souvent, les exercices ont d'abord été faits en particulier soit en devoir (à la maison ou à l'école) soit en classe (les élèves travaillent alors individuellement, très rarement à deux ou en équipe).

Qu'est-ce qui est enseigné durant ces périodes? Les objets ou objectifs de ces périodes d'enseignement et d'apprentissage sont très précis. Il y a tellement longtemps qu'on enseigne la grammaire que les manuels sont de plus en plus précis. La deuxième semaine d'avril, Alain De Bray propose par exemple les temps formés du présent de l'infinitif: le futur simple de l'indicatif et le présent du conditionnel.

Dans nos périodes d'observation, il y a (a) autant de périodes consacrées à la conjugaison des verbes et aux règles les concernant (b) qu'aux questions de grammaire ou d'orthographe comme telles. Il y a tout un ensemble de notions et de règles que l'élève doit savoir. La grammaire avec ses règles, ses explications, ses exemples et ses exercices est là pour rendre ces acquisitions possibles. L'enseignant en voyant en classe son programme, c'est-à-dire le manuel ou la partie du manuel qu'il doit enseigner, assure les parents et le système que ce qui devait être fait a été fait. Le manuel a été étudié en classe, les élèves devraient le

savoir. "On a vu ça. On l'a vu rapidement, mais on l'a vu. Tu devrais le savoir." Ce qui nous amène en (c) à parler comme d'une théorie implicite de l'enseignement (conception spontanée de l'enseignement de la grammaire) que nous croyons observer chez les deux enseignants avec qui nous avons travaillé.

(a) Conjugaison des verbes et les règles les concernant. Il s'agit d'assurer les distinctions entre les groupes de verbes: 1er groupe, 2e groupe, 3e groupe. Il s'agit de plus d'assurer la conjugaison des verbes réguliers et irréguliers au présent, à l'imparfait et au futur de l'indicatif, à l'impératif présent, au conditionnel présent. Il s'agit d'habituer aux particularités de certains verbes, tels les verbes en *ier* et *yer*. Il s'agit surtout d'habituer l'élève aux terminaisons des verbes, aux différents temps, et cela selon leur groupe d'appartenance. Ce travail sur la conjugaison des verbes se fait autant en devoir qu'en leçon, autant par des exercices oraux qu'écrits. Il y a là un travail de répétition, de "drill", qui demande à l'enseignant beaucoup de patience et beaucoup d'ingéniosité. Ce travail sur les conjugaisons, en plus d'être souvent monotone, est loin, nous semble-t-il, d'être aussi efficace qu'on voudrait le croire.

Cette interaction, par exemple, avec un élève de 11 ans est révélatrice de l'efficacité de l'enseignement de la conjugaison à partir de règles à apprendre par coeur.

P - Oui. Jean.
E - Mendie, mendait, mendir.
P - Eh! eh! quel verbe? Est-ce que j'ai dit il mendait (ou mentait) moi?
E -
P - Johanne.
E - Le verbe mendier.
P - Le verbe mendier. Ça vient du mot mendiant. Alors, si c'est le verbe mendier Jean?

E - Il mendissait.
P - Quel groupe si c'est le verbe mendier?
E - 2e groupe.
P - Ah oui! Et c'est quel groupe Jean?
E - Mendiait
P - C'est pas ce que je te demande. Mendier, c'est quel groupe?
E - 1er groupe.
P - As-tu écrit ton 1 au-dessus? Bon! Si c'est un verbe du 1er groupe, comment il se termine à la 3e personne du singulier?
E - Avec un t.
P - Un t! Regarde. Ecris comment on l'a écrit. Le verbe crier, un verbe du 1er groupe à la 3e personne du singulier, on l'a écrit comment?
E - Avec un e.
P - Un e. Alors mendier comment on va l'écrire?
E - M-e-n-d-i-e.
P - D-i-e. Ca veut dire que tu ne suis pas, Jean.

Ce long dialogue d'allure tutoriale en plus, croyons-nous, d'être pénible à supporter par les autres élèves de la classe, surtout quand l'enseignant ne peut plus cacher son exaspération devant tant d'insuccès à inculquer des connaissances aussi simples et aussi faciles, nous incite à penser que l'intelligence humaine ne fonctionne pas tout à fait comme l'ordinateur: la règle inscrite dans sa mémoire, celui-ci peut d'une façon artificielle l'appliquer à tous les cas d'espèces. L'explication de l'enseignant, à savoir que l'élève n'a pas suivi ou n'a pas réfléchi avant de parler, ne vaut pas tellement, il nous semble.

Pourtant, pour l'enseignant, il semble qu'il ne s'agit que de s'en rappeler.

P - Bon! Reprenons notre verbe étudier. Les verbes qui se terminent par *ier*, regardez bien en bas, qu'est-ce qu'on a?
E - Au présent de l'indicatif, nous étudions. A l'imparfait de l'indicatif, nous étudiions.

P - Deux i. On dit: c'est pas bien beau, ça l'air drôle hein? Deux i: nous étudiions. Bon! écoutez-moi bien. Je vais vous dire un secret. La première personne du pluriel à l'imparfait et la deuxième sont, je ne dirai pas toujours, mais sont presque toujours pareilles à la première et à la deuxième personne du pluriel et à la deuxième personne du pluriel du subjonctif présent. O.K.? Allez vérifier dans les verbes que vous avez là. Regardez l'imparfait, nous étudiions; au subjonctif, c'est que nous étudiions. Vous étudiiez à l'imparfait, que vous étudiiez au subjonctif. Prenez le verbe aller, nous allions à l'imparfait, que nous allions au subjonctif. Bon! Allez-vous vous en rappeler?
E - Oui.
P - Bon! Fermez-moi cela. On continuera cela plus tard.

Vont-ils s'en rappeler? Il est évident que tous ne s'en rappelleront pas. En classe, c'est facile. Tout le monde comprend. Il semble ne pas y avoir de difficultés. La mémoire est bonne. Mais l'observateur peut remarquer que l'explication de l'enseignant est parfois pour le moins ambiguë et fait appel à beaucoup plus de notions, qu'elle englobe beaucoup plus d'éléments qu'il y en avait au point de départ. Il s'agissait en effet des verbes en *ier* et des premières et deuxièmes personnes du pluriel au présent et à l'imparfait de l'indicatif. Dans un cas, il y a un i, dans l'autre deux. Tout à coup, l'idée du secret à dévoiler amène l'enseignant à ajouter le parallélisme de l'imparfait et du subjonctif présent pour les mêmes personnes. Et, un exemple, à la fin de l'explication, fait la preuve avec le verbe aller. Ce n'est pas un verbe en *ier* et de plus, il ne prend pas deux ii. C'est assez mêlé et mêlant comme explication.

L'explication et l'exercice qui suivent peuvent nous convaincre que ça ne va pas de soi, qu'il reste des coins sombres pour l'élève.

P - Si vous remarquez, au futur simple, le verbe étudier du 1er groupe, il conserve le e de l'indicatif. J'étudierai... Le e, on le conserve tout le long. J'étudierai, tu étudieras... Au verbe finir, c'est la même chose. On a l'infinitif de notre verbe, on n'a pas de e là parce que c'est un verbe du 2e groupe, je finirai, tu finiras, il finira. Ca veut dire que tous les verbes du 2e groupe n'ont pas de e, puisque l'infinitif est ir. Tous les verbes du 1er groupe conservent le e, puisque l'infinitif est er. C'est bien clair. J'espère que vous allez vous en rappeler dans les rédactions, les dictées, tout ça. On va faire un petit exercice. C'est simplement des verbes en er.

E - Apprécier, 1er groupe, apprécira.
P - Ah!
E - E-r-a.
P - Voilà.
E - Le verbe expédier, 1er groupe, expédira.
P - Qu'est-ce qu'elle a oublié?
E - Le e.
P - Oui.
E - Le verbe durcir, 2e groupe, durciera.
P - Est-ce que le verbe finir il y a un e dedans? Non. Alors?
E - Durcira.
P - Ra. Pas de e.

(b) Si l'on s'arrête à l'enseignement des règles de la grammaire autres que celles des conjugaisons, l'on constate qu'il s'agit surtout d'analyse et d'orthographe: par exemple, accorder le verbe avec deux sujets, avec le pronom qui; identifier l'attribut; donner les fonctions du nom dans la phrase; identifier les subordonnées, complément du nom et du pronom et les subordonnées complément du nom, direct, indirect ou circonstantiel; trouver les fonctions des infinitifs; identifier les impératifs et les exclamations; souligner les adjectifs et les pronoms; distinguer les adjectifs possessifs et démonstratifs des pronoms du même nom; analyser les verbes pronominaux; souligner les adverbes qui se rapportent aux verbes, à des adjectifs et à d'autres adverbes;

remplacer l'adjectif possessif et le nom par le pronom possessif. Quant à l'orthographe, il s'agit par exemple de distinguer entre ce et se; entre à et a; son et sont; ver, vers, verre; la, là, l'a, las; c'est et s'est. En général, il s'agit le plus souvent d'identifier par analyse la nature des mots et d'être capable de donner leur fonction dans la phrase. De cette façon, l'élève pourra, pense-t-on, écrire correctement les mots de la phrase.

(c) Théorie implicite de l'enseignant. La conception qu'a l'enseignant (son idée, sa théorie) de l'enseignement de la grammaire, de l'orthographe ou des conjugaisons apparaît dans le schème de fonctionnement spontané qu'on peut observer au niveau du langage en classe. Tout en simplifiant, il est selon ce patron: chose vue en classe, chose sue par l'élève.

1) Premier élément du schème mental (spontané) de l'enseignant: l'explication. D'abord, explication de la règle, de la notion ou de l'orthographe du mot. Explication, en général, rapide et énoncée oralement ou lue dans le manuel (grammaire ou livre d'exercices). Explication accompagnée d'exemples (l'exemple de la grammaire): c'est à ce moment-là que l'élève voit le plus souvent de quoi il s'agit. Et les exercices appropriés à la règle faits en classe et en devoir confirment l'enseignant que la notion nouvelle est assimilée (ou vue). Voici des exemples d'explication.

P - Bon! la page 67, elle est plus ou moins importante. La voix passive et la voix active. De toute façon, il faut quand même savoir qu'est-ce que c'est. Alors on va prendre un petit peu de temps pour... on va regarder ça ensemble. Bon! alors, je vous demande d'être attentif, parce que c'est pas facile. Maintenant quand vous aurez vu la façon de procéder, après ça y aura plus de problème. C'est facile et c'est pas facile. En fin de compte,

on peut lire ce qui est dit ici. Il demande de comparer les phrases.
(8 mars)
(Comme explication, l'élève lit ce qui est écrit.)

P - Prenez-moi votre livre maitenant à la page 39. Bon! on va prendre les petites phrases qu'il y a là. Mon grand-père fume la pipe. On cherche cette semaine dans notre grammaire les fonctions du nom. On va commencer par trouver les noms, on va les analyser, puis on va donner la fonction. Vous allez me dire quelle est la question que vous posez pour la trouver cette fonction-là?
(30 novembre)
Bon! A la page 93, on va regarder ça ensemble, puis ensuite. C'est très facile de toute façon. La page 93 n'est pas faite bien entendu. Après ça vous pourrez la faire. Ici, on vous parle de la forme négative et puis de la forme interrogative qu'on retrouve souvent dans les phrases. Bon alors, ici on vous dit, il faut mettre le verbe à la forme négative, on emploie seulement l'expression ne pas. Tout ce qu'il faut faire, c'est savoir comment l'employer, où l'employer. Si vous dites, par exemple, si vous employez une phrase affirmative: je chante à l'église, alors ne pas vous allez le placer de chaque côté du verbe, le ne avant le verbe et le pas après. Alors, je ne chante pas à l'église. C'est aussi simple que ça.
(20 mars)

Les explications des règles prennent cette allure, un peu tortueuse, pas toujours précise, mais rendue claire par l'exemple et les exercices qui suivent.

2) Deuxième élément du schème mental (spontané) de l'enseignant: sa facilité. Tout ce qui concerne la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, "ça se comprend", "c'est facile", "c'est simple".

P - Quand vous avez un pronom (relatif) qui remplace un nom dans la subordonnée, automatiquement vous

avez une subordonnée complément du nom... C'est peut-être un peu aride, mais de toute façon, avec quelques exemples et puis un peu d'application, ça se comprend.
(27 février)

P - Il fallait vous donner la peine d'aller voir. Je crois qu'il n'y avait aucune excuse parce que, en fin de compte, l'analyse logique n'est pas plus difficile que d'autre chose.
(20 mars)
Il suffit de regarder les exemples qu'on vous donne. Si vous savez poser vos questions correctement, il n'y a pas de problème... C'est facile de les retenir... Il faut se donner des points de repère. Ca paraît plus compliqué que ce l'est.
(20 mars)
Quand on comprend, c'est facile. Je vous ai dit de retourner voir vos explications.
(27 février)
C'est quand même deux verbes qui sont faciles à retenir, je pense.
(8 mars)
Alors je vous demande d'être attentif, parce que c'est pas facile. Maintenant quand vous aurez vu la façon de procéder, après ça, il n'y aura plus de problème. C'est facile et c'est pas facile.
(8 mars)
Les deux sujets à la 3e personne du singulier amènent un verbe au pluriel. Que c'est donc difficile ça!
(24 octobre)
Le verbe croître, il n'est peut-être pas facile. Mais c'est un verbe qu'on a rencontré. C'est si facile en classe hein! Chez-nous, plus souvent, c'est beaucoup plus difficile. Je ne comprends pas ça.
(17 mars)
Il y en a qui ont encore de la difficulté à distinguer leurs pronoms... Vous avez une part de difficulté, les pronoms indéfinis d'accord. Mais les quatre autres sont tellement fréquents. On est supposé de les connaître.
(7 mars)
Bon! C'est certain qu'il y en a certains parmi vous autres qui ont encore de la difficulté à distinguer un pronom relatif d'un pronom personnel ou des

choses comme ça. Retournez les voir. C'est pas difficile ça. Puis, en fin de compte si vous regardez les pronoms relatifs et les pronoms démonstratifs, ils sont tellement peu nombreux et différents qu'ils sont facile à retenir, à les reconnaître.
(7 mars)

P - Alors ne pas, vous allez le placer de chaque côté du verbe, le ne avant le verbe et le pas après. Alors je ne chante pas à l'église. C'est aussi simple que ça... A la forme négative, vous allez dire: je n'ai pas. Alors le ne et le pas vont encadrer l'auxiliaire. O.K.? Je n'ai pas chanté à l'église dimanche matin. C'est simplement ça.
(20 mars)
Alors on demandait d'écrire les phrases en remplaçant l'adjectif possessif par un article quand il le faut. C'était facile.
(3 avril)

3) Troisième élément du schème mental (spontané) de l'enseignant: le coupable. Parce que l'élève connaît les explications, qu'il peut comprendre (étant donné les exemples et les exercices), et qu'il n'a qu'à les mémoriser, il est responsable ou coupable de faire encore des erreurs ou de ne pas s'en rappeler. Et comme l'enseignant ne comprend pas que l'élève ne puisse pas se rappeler des notions vues en classe, il n'a d'autres explications à ces oublis que l'inattention de l'élève en classe, que son irréflexion. Le langage de l'enseignant en classe place souvent la responsabilité des fautes ou des erreurs sur l'élève; il est coupable de ne pas savoir, de se tromper.

P - Avez-vous appris à séparer les propositions l'année dernière?
E - Oui.
P - On ne dirait pas.
(23 novembre)
P - On n'a pas encore vu les compléments (cette année). Mais tu les as déjà vus en 4e et en 5e années. Réfléchissez chacun.
(23 novembre)

P - Bon! là, tu ne réfléchis pas ou bien tu n'as rien compris.
(15 novembre)
De toute façon, il n'y avait rien de nouveau là-dedans, il fallait faire attention.
(28 février)
Il fallait vous donner la peine d'aller voir (les explications de la règle). Je crois qu'il n'y avait aucune excuse.
(20 mars)
Retourne voir dans ton livre les infinitifs employés comme complément de nom. Tu ne te rappelles pas de ça?
(3 mars)
Il y en a qui ont encore de la difficulté à distinguer leurs pronoms... On est supposé de les connaître.
(7 mars)
C'est pas compliqué. Si c'était trop compliqué, on attendrait au secondaire pour vous l'enseigner.
(8 mars)

L'enseignant avoue ne pas comprendre que l'élève ne se souvienne pas des notions vues. C'est pourquoi la seule justification qu'il trouve à l'erreur, à l'oubli ou à la faute de l'élève, c'est son inattention, son irréflexion. Est-il réellement coupable (responsable) de ne pas se souvenir des règles de grammaire et de l'orthographe d'usage? L'enseignant avoue son impuissance devant ce problème: il constate son échec trop souvent (les nombreuses fautes, les répétitions sans fin qu'il doit faire) et celui des enseignants qui l'ont précédé (dans son enseignement, il ne fait que reprendre très souvent les explications données déjà les années précédentes). En jetant le blâme (la faute) sur l'élève, il se décharge de cette responsabilité. Il n'a aucune raison d'être responsable, puisqu'il a vu son programme encore cette année (chose vue en classe, chose sue). L'échec (s'il y a échec) de l'enseignement du français, c'est l'élève qui le porte douloureusement d'année en année. Ses insuccès, ses mauvaises notes sont là sans cesse pour le lui rappeler. Mais lui aussi n'y com-

prend rien et il ne peut pas plus que l'enseignant trouver explication à ce phénomène.

Comment sortir de cette impasse? Nous notons, quant à nous, que l'enseignement de la grammaire en classe présente un caractère de facilité. L'étude d'une notion en classe (le programme étant l'ensemble des notions qu'on doit voir dans l'année), avec les explications de l'enseignant et les exercices qui l'accompagnent laissent croire à l'élève qu'il a assimilé cette notion et qu'à l'avenir il s'en rappellera. Alors que souvent il n'en est rien: la notion tombe facilement dans l'oubli, puisqu'il ne peut l'utiliser à bon escient sur le moment ou puisqu'elle entre en contradiction avec des habitudes différentes de langage.

Activité: enseignement des règles d'orthographe

Nous avons été présents à seize périodes de classe consacrées à l'enseignement de règles d'orthographe.

L'objectif principal de l'enseignement de la grammaire est l'orthographe, c'est-à-dire l'écriture correcte de tous les mots de la phrase. Une phrase typique qui résumerait l'objectif de cet enseignement pourrait être celle-ci: "Je (l'enseignant) ne sais pas si on va s'en rappeler de ça quand on va arriver dans une dictée?" (30 novembre).

Dans le développement qui suit, nous parlerons (a) du caractère absolu de cet enseignement et, par conséquence, (b) de la situation créée en classe de l'autorité absolue.

(a) Le caractère absolu de l'enseignement des règles d'orthographe.

> P - Mon cher, c'est une règle de la grammaire en français. Alors pose-moi pas la question pourquoi hein! C'est comme le mystère de la Sainte-Trinité. Ils ont décidé que la première personne l'emportait sur la deuxième et la deuxième sur la troisième, les gars qui ont fait ça: les grammaristes (sic). (17 octobre)

Avant les exercices, la règle de grammaire est énoncée ou rappelée. A l'aide de la grammaire (de manuel, de livre d'exercices ou des notes de l'enseignant), la loi est promulguée: l'enseignant la lit, la fait lire par un élève ou il laisse les élèves travailler seuls un texte qui la contient. Il est bon de noter que l'explication de la règle se présente souvent, sous forme de lecture (la règle, étant accompagnée d'exemples, est claire en soi; l'adjectif s'accorde avec le nom en genre et en nombre, exemple: les feuilles mortes), sous forme d'un schéma énumérant les différentes parties de la règle (les noms composés: ce qui varie, ce qui ne varie pas et avec proposition) et sous forme d'une simple énumération de tous les cas qu'il faudra mémoriser (les verbes en *yer* changent le y en i et suit l'énumération de tous les cas où cela se produit: abondance d'information quasi impossible à retenir en soi).

Dans la suite, quand on saura la règle pour l'avoir apprise ou pour l'avoir tout au moins entendue énoncer, il s'agira de répondre à la question de l'enseignant qui demandera pourquoi (pourquoi un s, par exemple, à l'adjectif attribut), il s'agira pour l'élève de retrouver la règle. Il n'y a pas d'autres explications (du moins, dans les cas observés): la règle devient la réponse à tous les pourquoi. Il n'est pas question en général, en classe,

d'histoire de la langue, ni de linguistique. Dans nos observations, le fait est affirmé: c'est ainsi.

Parfois, quand cela s'y prêtera, on essaiera d'introduire la règle d'une façon inductive, en énumérant une série de mots qui permettent d'induire, à l'évidence, une règle au caractère généralisable (tous les mots ou presque, par exemple, qui se terminent avec *eau* (le son o), sauf exceptions, étau, landau, sarau, noyau, tuyau).

(b) Enseignement des règles d'orthographe: situations d'enseignement où s'exerce une autorité absolue. L'enseignant se voit contraint à mettre en place tout un système de points et de punitions: si on demande de mémoriser des règles (les leçons), il faut les demander en classe et récompenser ou punir celui qui sait ou ne sait pas sa leçon, il faut faire une revue des leçons de la semaine avec là aussi un système de récompenses et de punitions, il faut se préparer aux examens trimestriels de la Commission scolaire et du Ministère et prévoir là aussi tout un système de contraintes ou d'encadrement pour mener à bien ces opérations.

L'analyse du langage de l'enseignant en classe, nous amène à constater qu'il est obligé souvent de forcer l'écoute en classe.

P - Ecoutez-moi bien, j'aimerais avoir l'attention du monde, de tout le monde.
(14 novembre)
Ecoutez donc. Si vous ne voulez pas les explications, je peux me rasseoir à matin, j'ai en masse du travail pour vous autres.
(17 octobre)
Est-ce que tu m'écoutes, Jacques?
(3 octobre)
Lise, tu n'écoutes pas.
(17 octobre)
Je te dis que c'est intéressant! Moi, je répète

pour les gens qui ont compris et les gens qui n'ont pas compris, ils ne m'écoutent pas. C'est les autres qui écoutent, ceux qui le savent.
(17 octobre)
Quand je vous dis que je parle pour les gens qui comprennent et qui suivent, parce que ça, dans le fond, ce n'est pas difficile à comprendre.
(17 octobre)
J'espère que vous suivez ceux qui n'ont pas été capables de répondre, parce que je vais vous le redemander jusqu'à ce que vous sachiez me le dire.
(17 octobre)
Moi, là, ceux qui sont toujours à pas faire ce qu'on demande, tu peux être sûr que si vous ne comprenez pas, vous vous arrangerez.
(14 novembre)
J'aimerais avoir l'attention de tout le monde. C'est fatiguant d'être obligé de demander l'attention continuellement, quand moi j'explique pour vous autres.
(13 novembre)
Je ne veux plus rien entendre. Si vous n'êtes pas capable de vous taire quand j'explique...
(5 décembre)

Mais l'enseignant sait par expérience qu'il y a un abîme entre la connaissance de la règle et son application. Une des principales difficultés de l'enseignement du français, c'est l'impuissance de l'enseignant à combler ce fossé. Il ne fait, à vrai dire, qu'enseigner les règles, qu'à les répéter indéfiniment, veillant donc par tous les moyens à les faire mémoriser, à les faire apprendre à ses élèves, et quand arrive le temps de les appliquer, les règles sont souvent oubliées. D'où le doute, le pessimisme que l'on trouve dans le langage de l'enseignant.

P - Si vous faites votre règle, vous allez peut-être vous en rappeler.
(13 septembre)
Apprenez vos exemples pour être capables de vous rappeler peut-être ce que c'est un préfixe.
(3 octobre)
Essayez donc de vous en rappeler.
(3 octobre)

C'est une règle qui est très difficile (noms composés). On a du mal à se rappeler tout ce qui a dedans.
(14 novembre)
Je ne sais pas si on va s'en rappeler ça, quand on va arriver dans une dictée.
(30 novembre)

En classe, cette approche de la langue se caractérise par l'insistance sur la mémoire.

P - Vous me la mémorisez.
(28 septembre)
Essayez donc de vous en rappeler.
(3 octobre)
Tout le monde la sait? Tout le monde s'en rappelle?
(17 octobre)
Il y en a encore dans la classe qui ne savent pas les personnes. Alors vous m'apprenez cette liste-là.
(17 octobre)
Vous êtes supposés de le savoir. Tâche de t'en rappeler.
(2 novembre)
Bon! vous les réapprenez cette semaine. On les apprend par coeur.
(14 novembre)
On a du mal à se rappeler tout ce qu'il y a dedans (règles des noms composés).
(14 novembre)
Il y en a dans tous les examens de la Commission scolaire. Je vous le dis. Sachez ce que c'est. Il va avoir des examens au mois d'octobre. Il va y en avoir des suffixes, des préfixes. Essayez donc de vous en rappeler.
(3 octobre)

L'orthographe d'usage du français écrit pose un problème à l'Ecole. L'enseignant est décontenancé, lui. Le milieu accuse les enseignants de négligence et les rend responsables. Les enseignants connaissant la pression qu'ils exercent sur les élèves,

ont tendance à croire que ce sont les élèves qui sont négligents. Il n'y a pas de solution facile à ce problème d'orthographe.

Activité: exercices d'orthographe correspondant à l'application d'une règle d'orthographe

Nous avons assisté à neuf périodes de cours consacrées à des exercices d'orthographe. Les exercices consistaient à appliquer une règle précise: par exemple, devant p, b et m on a toujours m (sauf bonbon, bonbonne et néanmoins), les noms féminins terminés par *ai* prennent toujours e (monnaie), les noms en *au* et *eu* se terminent au pluriel par *aux* et *eux* (sauf bleu et pneu), *s* entre deux voyelles se prononce z et *ss* se prononcent c, la dernière lettre d'un mot (pour la trouver chercher soit le féminin, soit le verbe correspondant, soit un mot de même famille), terminaisons *eau* au singulier (sauf étau, landau, sarau, noyau et tuyau).

Ces exercices en classe sont souvent présentés ainsi. L'élève a une feuille sur laquelle il doit écrire, quand il l'a trouvée, la règle correspondant aux exercices qui s'y trouvent. Les feuilles, il les garde dans son cahier de vocabulaire. Il a à étudier le texte de ces feuilles en leçon.

L'enseignement est le même lors de ces neuf périodes. A deux occasions, cependant, les élèves commencent par répondre seuls aux questions avant de le faire devant la classe au moment des questions de l'enseignant. Il s'agit de l'enseignement par question-réponse-réaction. Chaque élève, en suivant sur sa feuille, répond à son tour (tambour prend un m, devant b et il s'épelle t-a-m-b-o-u-r) et l'enseignant réagit selon le cas par "très bien", "bon", "correct", s'étonne ou pose une autre question.

Ces exercices sont faits avec attention de la part des élèves. Parce qu'ils ont une feuille à remplir, ils s'activent.

Quel objectif poursuit l'enseignant? Il nous semble qu'il veuille fournir, en proposant une règle, un moyen de ne plus faire de fautes d'orthographe. L'impact de cet enseignement est toujours le même, il a pour but de convaincre les élèves de mémoriser la règle, pour toujours s'en souvenir et être capable à l'avenir à chacune des occasions de l'appliquer, de telle sorte que la règle fera éviter les fautes (si fréquentes!). Plusieurs règles semblables devraient conduire nécessairement l'élève qui les sait (les a mémorisées) à éviter un ensemble de fautes.

Ces exercices paraissent faciles aux élèves, mais l'enseignant sait par expérience que les règles sont souvent oubliées quand il s'agit de les appliquer. Bien de ces règles sont répétées depuis la troisième année.

E - Elle était facile cette feuille-là hein?
P - Elle n'était pas si facile que ça. C'est souvent des fautes qu'on fait dans la dictée.
(Période du 21 novembre, règle du *s* entre deux voyelles qui se prononce z)

P - Bon! quand est-ce qu'on écrit d-u-r? Quand il est comment Manon?
E - Masculin.
P - Quand il est masculin. Quand est-ce qu'on écrit m-U-r? Quand il est?
E - Masculin
P - Quand est-ce qu'on lui met un *e*?
E - Quand il est féminin.
P - Les amis, c'est de la grammaire de troisième année hein!
(12 octobre)

C'est pourquoi il nous semble que la question est de déterminer l'efficacité de tels exercices et des règles qu'on apprend

ainsi et qu'il s'agit d'appliquer par la suite pour éviter l'erreur orthographique. Dans l'expression échappée par l'enseignant: "Les amis, c'est de la grammaire de troisième année", on peut noter beaucoup d'exaspération de sa part et, pour les élèves, un rappel qu'ils ne progressent pas tellement. Il nous semble que l'Ecole a à trouver une façon plus efficace d'enseigner l'orthographe.

Correction de la dictée

Nous avons pu assister à cinq périodes d'enseignement qui étaient consacrées à la correction de la dictée. Ces périodes duraient de trente à quarante-cinq minutes.

La correction de la dictée consiste pour une bonne part dans la vérification des règles d'accord. L'enseignant, pour permettre aux élèves de vérifier eux-mêmes les accords, pour leur permettre de poser les bonnes questions au bon moment, exige qu'ils fassent des flèches dans leur cahier de dictée: du sujet au verbe, du nom à l'article, de l'adjectif au nom, de l'attribut au sujet, du participe passé employé seul au nom. Enfin, toute une série de flèches que l'élève doit placer en-dessus ou en-dessous selon le cas et sur lesquelles il doit écrire le genre, le nombre ou la personne. La correction de la dictée revêt un caractère rituel de vérification des accords (ou des flèches).

P - Lise, viens continuer (au tableau). Son bec est une aiguille fixe et sa langue, un fil délié. Est-ce que tu as fait une flèche de fil à délié Lise?
E - Non.
P - Non! tu aurais dû. Qu'est-ce que tu aurais écrit Paul?

E - Masculin singulier.
P - Masculin singulier. Alors, qu'est-ce que tu n'aurais pas mis à délié?
E - E.
P - Enlève-le donc.
E - Eh! monsieur, je n'ai pas fait ma flèche, et je l'ai eu bon.
P - Délié s'écrit comme ça, d-é-l-i-é. Au tableau, s'il vous plaît Jean. Quand il y a des adjectifs, je vous ai demandé de faire vos flèches. Si vous les aviez faites, Lise, là, vous n'auriez pas eu cette faute-là. C'est le fil délié, c'est pas la langue.
(16 novembre)

Le jeu des flèches est un moyen trouvé par l'enseignant pour aider (et obliger) ses élèves à s'arrêter, à réfléchir afin d'être sûrs de l'orthographe des mots et de leur accord.

P - Regardez-les vos mots, observez, prenez le temps de les regarder comme il faut.
(14 septembre)
P - Vous faites faire aux mots ce que vous voulez. Quand on se pose des questions, on se pose les bonnes, hein?
(19 octobre)
P - Faites vos flèches à vos adjectifs, s'il vous plaît. C'est toujours celles-là que vous oubliez.
(16 novembre)
P - Tu as trois fautes là-dedans. Vois-tu que tu devrais les faire tes flèches.
(16 novembre)

Comme tout le monde le sait, l'orthographe du français est la bête noire des élèves et de l'enseignant. "Il y en a qui ont trouvé le moyen d'avoir onze fautes là-dedans" (remarque de l'enseignant, 22 novembre). Comme solution à ce problème, on donne des dictées à l'école. Ce qui incite (ou force) l'enseignant à répéter indéfiniment un ensemble de questions ou de trucs qui devraient permettre aux élèves d'accorder les mots conformément aux

règles de la grammaire. Par exemple, comme règles ou trucs que l'enseignant répète, il y a: on a toujours m devant b (ombre, nombre); se devant un verbe, c'est toujours s-e (se laisser); quand on ne sait pas si le verbe s'écrit avec un accent aigu ou avec e-r, on le remplace par un verbe comme prendre ou pris (il préfère se laisser - se prendre); on passe au féminin quand on ne sait pas au masculin la dernière lettre du mot (court, courte).

Certains trucs ou certaines règles, comme le jeu des flèches et l'accord du participe passé, peuvent poser d'autres problèmes ou induire en erreur.

P - Aie! ça prend pas un s, voit? *On les voit.* (L'article s'accordant avec le nom, *les voit* présente une forme semblable que le jeu des flèches fait ressortir. *Le visite, le réalise*: des élèves font une flèche comme ils le font ordinairement du nom à l'article. Ce truc des flèches pose ce problème nouveau: il y a des groupements de mots semblables mais différents par le sens.)

Le participe passé employé seul s'accorde comme un adjectif. Pour beaucoup d'élèves, cependant, il est difficile de reconnaître le participe passé et encore plus difficile de le faire accorder, puisqu'il garde son caractère de verbe, même si l'enseignant répète qu'il ne se conjugue pas, qu'il n'est pas un verbe (?).

P - Collé, Marie?
E - C'est un verbe.
P - Ah! c'est un verbe. Alors, conjugue-moi ce verbe.
E -
P - Est-ce un verbe au passé simple, ici?
E - Je collai, tu collas...
P - Rémi?
E - Participe passé employé seul.
P - Encore! Alors, qu'est-ce que tu fais avec?
E - Une flèche de nez à collé et je marque masculin singulier.
P - Très bien.

Connaissant les règles ou les trucs, il ne reste aux élèves qu'à y penser et tout semble dit pour l'enseignant. "J'en ai au moins la moitié qui ont réussi ça. Je trouve que c'est très bien. Mais l'autre moitié, peut-être que vous pourriez y penser aussi, se laisser, e-r et non é." Est-ce que la question de l'orthographe se résume à une question de réflexion ("vous pourriez peut-être y penser")? Pourquoi certains élèves sont-ils attentifs, appliquent-ils les règles, tandis que d'autres ne les appliquent pas? Est-ce uniquement par irréflexion, parce qu'ils ne peuvent y penser?

Les quelques constatations que nous venons de faire à propos de l'activité de correction de la dictée nous amènent à rappeler que l'enseignement de l'orthographe présente des difficultés particulières.

L'enseignant se voit obligé d'imposer d'autorité des lois qu'il ne peut justifier, celles de la grammaire et du dictionnaire.

Pour l'élève (ou certains élèves), est-ce que les lois grammaticales sont là pour être enfreintes (comme toute loi, selon la sagesse populaire), ou place-t-il son attention ailleurs que sur l'orthographe, résiste-t-il, grâce à ses forces instinctives de survie, au milieu --le système, l'école, les parents? S'il est vrai que l'école doit prendre les grands moyens pour imposer l'orthographe d'usage, il n'en reste pas moins qu'il n'y a pas de moyen facile pour l'imposer d'autorité. Il nous semble que l'une des grandes batailles de l'école est celle de l'orthographe et nous ne voyons pas comment elle pourrait être gagnée totalement et à jamais.

CINQUIEME BLOC

Activité: dictée

Il y a dix-huit périodes d'observation en classe qui ont eu pour objet la dictée, parfois appelée aussi orthographe ou exercice d'orthographe indiquant bien ainsi le but de la dictée, qui est l'écriture correcte des mots des phrases dictées.

Nullement contestée par les élèves, la dictée est reconnue comme un moyen nécessaire pour apprendre l'orthographe du français. Elle se présente presque toujours de la même façon. Le moment de la dictée venu, c'est l'enseignant qui prend la parole et joue plus que jamais le rôle principal en classe. L'enseignant et l'élève savent l'importance de la dictée dans le système scolaire. La correction orthographique semble être le signe par excellence pour distinguer le bon élève du mauvais.

Outil-clé de l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire, la dictée pose le problème de l'application des règles d'orthographe et de syntaxe de la grammaire de la langue française. Pour peu que l'on connaisse la complexité de l'une et de l'autre, il n'est pas étonnant de constater les nombreuses difficultés de cette application. L'enseignement du français se heurte au problème qu'a l'individu à appliquer des lois qu'il connaît, pour les avoir mémorisées ou pour en avoir entendu parler.

P - Tu es en train d'oublier ton verbe avoir. Jean ne sait plus écrire son verbe avoir. C'est terrible!

Qu'est-ce qui se passe en classe durant la période consacrée à la dictée? Quelle aide l'enseignant apporte-t-il à l'élève?

La réponse à ces questions nous amènera peut-être par la suite à mettre en lumière certains aspects oubliés du problème ou de la difficulté d'apprendre l'orthographe du français.

L'un des deux enseignants, au début de l'année scolaire, pour permettre aux élèves d'apprendre de façon qu'il voudrait définitive les règles les plus élémentaires de la grammaire les obligera, par exemple, à suivre une procédure toute particulière de correction (dont on a parlé déjà).

> P - Je veux que ce soit fait durant toute l'année. J'espère qu'à un moment donné, vous n'aurez même plus besoin de le faire, mais du moins pendant six, sept mois, hein! Que ça devienne pour vous autres une routine! Quand on fait une dictée, premièrement, qu'est-ce qu'on cherche dans sa phrase? Quand j'ai une phrase de dictée à écrire, surtout à corriger, car je voudrais bien que les dictées soient corrigées et les rédactions aussi. Je m'aperçois que vous avez du mal même à trouver un sujet.

Et pour chaque dictée qui suivra durant les six, sept mois suivants, l'élève devra à chaque fois (1) souligner le verbe, (2) chercher son ou ses sujets et faire une flèche, au-dessus, du verbe au sujet, tout en indiquant sur la flèche la personne du sujet, (3) de plus il devra faire une flèche, au-dessous, de l'article au nom en écrivant sur celle-ci le nombre du nom, (4) une flèche, au-dessous, de l'adjectif au nom, (5) écrire, au-dessus du participe employé seul, P.P.S. tout en lui donnant le même traitement que l'adjectif, (6) identifier le participe passé employé avec être en écrivant au-dessus P.P.E. et chercher le sujet, (7) le traitement du participe passé employé avec avoir étant remis à plus tard au cours de l'année scolaire.

Pour cet enseignant, l'élève, afin de parvenir à maîtriser l'orthographe, doit développer chez lui des mécanismes mentaux de réflexion, des habiletés qui doivent devenir routinières et qui consistent à se questionner mentalement sur tous les mots de la phrase écrite.

> Je m'arrête une couple de minutes à chaque phrase pour que vous preniez le temps de vérifier vos mots, voir si c'est bien écrit. Quand on écrit le français, on ne peut pas s'arrêter de penser. Il faut penser tout le temps.
> (5 octobre)

Ce n'est pas une mince besogne d'apprendre aux élèves "à réfléchir par deux fois", à passer de la réflexion spontanée à une réflexion contrôlée, à l'objectivation, comme on se plaît à dire. Cette réflexion critique est loin d'être donnée. Et c'est là une autre tâche laissée à l'enseignant. Comment convaincre des élèves de 11 ans qu'il faut qu'il en soit ainsi, c'est-à-dire qu'ils doivent une soumission absolue à tous les caprices de leur langue écrite, sans justification autre que c'est la règle ou c'est une exception à la règle et que, s'ils ne se soumettent pas, ils vont rater leurs examens et ne pourront pas monter de classe?

L'autre enseignant, au lieu d'imposer une procédure de correction, invitera constamment ses élèves à faire attention aux fautes les plus fréquentes.

> P - J'attire votre attention sur certains points. Tout d'abord attention aux verbes précédés d'une préposition. Il y en a plusieurs: à, de, pour, sans, contre. Tout ça. Alors vous êtes supposés de savoir à quel temps on emploie ces verbes-là, quand ils sont précédés d'une préposition. Cela, c'est un peu la bête noire de certains. Il y a toujours certains élèves qui font des fautes là-

> dessus. Ensuite, il y a quelques passés simples aussi, il faudra bien les distinguer. Ils sont faciles à reconnaître de toute façon. Vous avez des temps composés, des plus-que-parfaits, des choses comme ça. Attention aux emplois de c'est, vous savez que c'est, vous pouvez le rencontrer écrit c'-e-s-t, s'-e-s-t, si c'est un verbe pronominal; soit s-a-i-t, le verbe savoir; s-e-s, adjectif possessif et c-e-s, adjectif démonstratif. Attention, il y a des gens qui ne font pas encore la distinction même si vous avez eu quelque chose là-dessus.
> (15 mars)

Pour cet enseignant, il s'agit de se souvenir, d'identifier, de reconnaître, de distinguer. Cette façon de faire apparaît aussi, lorsqu'il donne la dictée en classe. L'enseignant pose alors beaucoup de questions concernant les verbes (à quelle forme, à quel temps, à quelle personne?) et la sorte de mot (quelle sorte de mot est-ce?).

A la suite des exemples que nous venons de citer il semble que la correction de la dictée par l'élève suppose chez ce dernier la capacité mentale d'exercer un ensemble d'habiletés concernant les faits de langue, et suppose qu'il soit capable de se questionner sur la nature des mots, leurs rapports et leurs formes.

Mais on ne peut que souhaiter entendre un autre dialogue durant la période de dictée surtout quand on sait que c'est après une infinité d'essais et d'erreurs qu'on peut arriver à contrôler l'orthographe. "Il y a des gens qui font encore des fautes", entend-on, dans une classe d'élèves de 11 ans.

"Il y a encore beaucoup de fautes folles", appelées aussi fautes d'inattention. Sont-ce vraiment des fautes d'inattention et par surcroît des fautes folles?

"Je ne sais pas pourquoi vous avez écrit...". Bien sûr, l'enseignant ne saura jamais trop pourquoi l'élève a écrit par exemple "souris et tapis" sans s au singulier (celui-ci appliquant la règle), pourquoi il n'a pas fait accorder l'attribut, etc. Il est certain que le simple énoncé de la règle ou la connaissance de la règle ne suffit pas à son application *ipso facto*. Il faut une longue pratique de l'écrit pour s'habituer à toutes les particularités du code du français et à toutes ses exceptions. Nous croyons très peu aux trucs ("Vous avez des trucs, des façons de reconnaître. Cela donne rien?") et aux applications automatiques. ("Quand vous avez..., automatiquement vous savez.")

Il est à remarquer que dans le langage de l'enseignant en classe, il est facile de noter son aveu que tout ce qu'il a essayé "ne donne rien". "Je ne peux quand même pas vous faire copier ça cent fois. Ca donnera pas grand'chose. C'est à vous autres de le retenir." De l'aveu même de l'enseignant, il appartient à l'élève "de le retenir". L'élève le veut bien. Mais comment? L'élève est-il laissé à lui-même devant ce problème? Comment ne pas faire de fautes, comment être attentif, comment ne pas oublier ce qu'il est censé savoir, comment retenir et utiliser tous les trucs qu'on lui enseigne?

Préparation de la dictée: façons d'étudier la dictée à la maison

Nous avons assisté à six périodes d'enseignement dont l'activité consistait à écouter un élève qui expliquait à la classe sa façon d'étudier une dictée.

P - Pierre, veux-tu venir prendre ma place. Je vais me reposer moi. Bon! viens. Tu vas venir t'asseoir ici et puis tu vas nous expliquer comment tu vas

étudier ta dictée ce soir. Alors là on écoute. S'il y a des questions à poser, tu les poses. Parce que, lui, il faut qu'il s'en pose des questions en étudiant sa dictée ce soir. Il va faire un peu ce que moi je fais quand j'explique la dictée. Si vous écoutez bien, c'est déjà une première étude de faite. Alors, on suit bien, on n'observe pas Pierre. Il est là pour qu'on écoute ce qu'il va nous dire.

E - Bon, bon! C'est le canard. Bon! pour étudier ta dictée, tu prends les phrases, phrase par phrase. Là tu dis: c'est un jeune canard. Faut aussi que tu penses à des règles de grammaire. Tu dis: c'est, c'est un verbe. C'est supposé d'être un s.

P - Parle pas à moi, pose-toi la question à toi. Si tu ne le sais pas, tu peux demander à quelqu'un de t'aider.

E - Lise?

E - Parce qu'on peut dire: cela est.

P - Parce qu'on peut dire cela, cela est, on écrit c'-e-s-t.

Pour l'élève questionné, il s'agit de montrer comment il étudie sa dictée. Devant la classe, il explique l'orthographe des mots de chaque phrase, en posant les questions pertinentes, en donnant les règles ou les trucs et en affirmant l'usage. L'enseignant et les autres élèves l'aident dans son explication, l'invitent à ne pas oublier certains détails et lui rappellent les règles d'usage.

Au cours de l'explication de la dictée, quels genres de questions l'élève pose-t-il? Le premier genre est ce qui change l'orthographe des mots. Le nombre: singulier ou pluriel. Le genre: masculin ou féminin. L'accord des verbes: le temps et la personne. L'adjectif, par exemple, s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte et "il est influencé par l'article". A ce sujet, l'attribut et le participe passé employé seul posent un problème particulier: ils sont difficiles à identifier et les noms auxquels ils se rapportent ne leur sont pas toujours accolés, d'où l'autre difficulté, leur accord.

Un autre genre de questions concerne les mots invariables. Il importe d'identifier l'adverbe, parce qu'il s'écrit toujours de la même façon.

Un autre genre de questions concerne la dernière lettre de certains mots: bec (sans e ni s); bord (avec un d, parce qu'on peut dire bordure), bas (avec un s, on dit basse). Ou bien le e devant a, dans bougeait par exemple. Ou bien le m devant b et p, ombre par exemple.

Puis il y a le genre de questions comme celles-ci: le *se* devant un verbe (toujours se, sauf c'est, ce sont); l'infinitif, on écrit er quand on peut remplacer le verbe par prendre ou se prendre, quand il y a les prépositions à, de, pour, par, sans, quand il suit un autre verbe, mais la règle ou le truc important est de remplacer par prendre ou se prendre; les questions de son, ses (à lui, à eux); les questions concernant certaines expressions figées: avec plaisir, plus de (avec du plaisir, singulier; plus de récoltes, de pour des); les questions concernant *on* (3e personne du singulier, même si collectif) et tout (3e personne du singulier dans tout bougeait; l'enseignant notant la ressemblance avec *on*); les questions concernant le pronom relatif qui (toujours sujet, le nombre et la personne dépendant de l'antécédent); l'écriture de y ("petit mot important... dont on oublie souvent l'orthographe"); l'écriture de certains mots dont il faut se souvenir (maïs avec un tréma); l'identification du participe présent qui ne s'accorde pas; elle-même, elles-mêmes (trait d'union); le verbe impersonnel (il restait); aux (à les).

Voilà une liste de questions que l'on se pose lors de ces explications de la dictée. C'est là un bagage assez lourd, assez complexe et pour le moins hétéroclite.

Il ne semble pas qu'il en soit ainsi si l'on tient compte des remarques de l'enseignant. Nous avons noté, en effet, au cours de l'analyse de ces six périodes d'explication de la dictée, des remarques de l'enseignant qui définissent sa conception d'une telle activité.

Nous regroupons ces remarques autour de mots-clés que l'enseignant lance tout bonnement au cours de la période: "*Retenez* qu'ils s'écrivent comme ça." "J'espère que vous allez vous *poser cette question-là*." "La dictée demain va être un peu plus difficile. Bon! *Forcez-vous un petit peu plus*." "Un petit mot dont *on oublie* souvent l'orthographe." "Bon! Alors ceux qui ne sont pas satisfaits de leur note, *il n'en tient qu'à vous*." "(L'élève dit:) faut aussi que *tu penses* à des règles de grammaire."

Les mots écrits en italique dans les citations précédentes sont de deux ordres. Du point de vue cognitif, ils font appel à la mémoire (*retenez*, souvenir d'une *questions à poser*, on *oublie*). Du point de vue subjectif, affectif ou moral, ils font appel à la volonté ou à la motivation de l'individu (*forcez-vous un peu, il n'en tient qu'à vous*).

L'impression que nous avons est que l'enseignant est assez embourbé dans le problème de l'orthographe. Il ne peut faire plus qu'il ne fait, selon son point de vue. Et sa réussite n'est pas flamboyante. Le fait qu'il ne s'en sort pas l'exaspère et le tanne "Je suis tanné de corriger des dictées de vingt-cinq pour cent. Pas tout le monde évidemment. Mais, ça en prend deux pour me tanner." (7 décembre) L'explication qu'il donne de la réussite en ce domaine (mémoire et bonne volonté) n'est pas suffisante de notre point de vue.

Beaucoup d'élèves sont sans doute dépassés par ce problème. Le fait qu'on les rende responsables d'une certaine façon de la réussite en ce domaine (efforcez-vous, soyez attentifs, il n'en tient qu'à vous) ne peut tout expliquer selon nous.

Nous ne pouvons que souhaiter que l'Ecole sorte, si c'est possible, des sentiers battus, trouve d'autres explications à ce problème.

CONCLUSION

Au cours de ces deux années (1976-77 et 1977-78) où nous avons pu être présents en classe durant les périodes d'enseignement du français, nous avons rencontré deux genres d'enseignement, l'un centré sur l'individu, l'autre, sur le groupe. Même si nous avons dans l'un et l'autre cas attaché notre regard sur le fonctionnement des élèves, nous avons été par la force des choses amenés à changer l'orientation de nos observations. Dans le premier cas, nous nous sommes arrêtés quelque peu aux erreurs d'un chacun en classe, à leur rythme de travail et à leur façon d'apprendre. Dans le second cas, nous avons analysé le discours dominant de la classe, comme seul recours pour saisir quelque peu ce qui se passe durant la leçon de français. Il s'agit de tout ce qui est verbalisé en classe et que nous avons pu enregistrer. Nous savons qu'il existe un langage non-verbal en classe, qu'il a son importance et qu'il rejoint sans doute des couches plus profondes de l'individu (de l'élève). Mais nous n'avons pas voulu centrer nos observations sur cette vie cachée, de même nous n'avons pas voulu aborder les problèmes de discipline ni le système secret de communications entre élèves qui est présent en classe. L'enseignement et l'apprentissage du français nous intéressait comme tel.

Ce rapport est en bonne partie un compte rendu des activités de la classe de français où nous étions présents. Nous avons voulu ce compte rendu le plus objectif possible, mais nous n'avons

pas pu ici et là nous empêcher d'insister sur certains aspects ou d'inviter à prendre d'autres voies. S'il faut nous en excuser, nous nous en excusons. Par cette étude, et d'autres études que nous souhaitons nombreuses, nous pensons que s'il est possible de rendre la leçon de français au primaire plus efficace, notre peine ne sera pas perdue. Mais notre but était de mettre en lumière, s'il était possible de le faire, les difficultés de l'enseignement et de l'apprentissage du français, langue maternelle.

Il existe un contraste frappant entre les observations d'une année et celles de l'autre. Il était facile la première année de centrer nos observations sur chacun des élèves et de nous intéresser à l'apprentissage du français, puisque l'enseignement était individualisé. La deuxième année, nous n'avons pas pu suivre en particulier des élèves puisque l'enseignement s'adressait à tout le groupe: la classe apprenait au même rythme. L'enseignement a alors absorbé notre attention. C'est alors le discours de l'enseignant qui nous donne une idée du travail que doivent faire les élèves. A la fin de ce rapport, ce qui domine, pensons-nous, dans l'explication ou la compréhension implicite que l'enseignant a du phénomène de l'apprentissage du français peut apparaître dans les formules souvent répétées en classe: efforcez-vous, essayez de vous en rappeler, soyez attentifs, réfléchissez.

Nous pensons que, lorsque l'enseignement est adressé à tout le groupe, l'enseignant est amené à prendre sur lui la responsabilité des apprentissages de telle sorte qu'il ne peut que s'appuyer sur la bonne volonté des élèves et leur capacité de mémoire et de réflexion. Quand l'enseignement est individualisé, quand l'élève prend sur lui la responsabilité de ses apprentissages, cette bonne volonté, cette mémoire, cette réflexion sont acquises ou données au point de départ. C'est pourquoi les problèmes

d'apprentissage d'un chacun peuvent apparaître, ce qui n'est pas le cas dans l'enseignement collectif, pensons-nous. En tous cas, il en fut ainsi lors de nos observations.

Les problèmes de ces apprentissages ne sont pas solutionnés, nous semble-t-il, par l'enseignement collectif. Tout au contraire, cet enseignement crée d'autres problèmes, à savoir la quasi nécessité d'exercer l'autorité absolue avec les contraintes que cela suppose, la croyance, magique sans doute, que chose vue en classe c'est chose sue, la culpabilisation de l'élève en faisant reposer sur lui les insuccès de l'enseignement, surtout puisque ce qu'on a à apprendre paraît facile et qu'on n'a qu'a le retenir.

Il faut noter que cet enseignement collectif impose ainsi à l'enseignant un lourd fardeau qui nécessite chez lui beaucoup de courage et de patience.

Enfin, insistons-nous sur l'essentiel durant cet enseignement collectif? Pour notre part, nous aurions aimé trouver une place très grande donnée aux écrits des élèves. Avant d'être correction, la classe de français pourrait être, selon nous, expression écrite ou orale d'une vie, celle de l'élève. Le plus souvent qu'il ne faut, une bonne partie de la leçon de français, selon l'impression que nous en gardons, consiste à interroger les élèves, à corriger leurs exercices, à les mettre en garde. Ne pourrait-on pas faire pencher le poids de la balance du côté de l'expression? L'enseignement de l'orthographe en souffrirait peut être quelque peu. Mais est-ce si malheureux?